Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 8470938
Centre d'intérêt: 230

St-Louis, Sylvie.

Analyse exploratoire des attitudes mesurées par le Q.I.P.I.E. chez les élèves de quatrième et cinquième secondaire et les cégépiens(nes), à l'égard du choix de carrière / Sylvie St-Louis, Marcel Vigneault. -- Laval : Collège Montmorency, 1984.
iii, 65 p. ; 28 cm.

Résumés à la fin des chap. Code: 99-8047. Bibliogr.: p. 64-65.

ISBN 2-550-07283-9

Descripteur(s): *Caractéristiques de l'étudiant *Caractéristiques psychologiques *Attitude de l'étudiant *Milieu de travail *Milieu familial *Aspiration professionnelle *Choix professionnel *Orientation professionnelle *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *QIPIE

Le QIPIE (Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement) vise à cerner les perceptions (avenir, environnement social, connaissance de soi, monde du travail, monde scolaire) qui contribuent ou nuisent au développement vocationnel de l'individu. Le document présente les résultats d'une utilisation de cet instrument auprès d'étudiants du secondaire et du collégial, en fonction d'un certain nombre de variables: niveau d'études, type de formation, sexe, décision quant au choix de carrière.

Les données proviennent d'un enquête menée auprès de 2004 élèves du deuxième cycle du secondaire et du collégial. Les résultats sont analysés en fonction des divers groupes de répondants. Les résultats à chacune des seize échelles du questionnaire sont également étudiés selon divers groupes de répondants. Les résultats aux cinq dimensions du questionnaire et les corrélations entre ces dimensions font ensuite l'objet d'un examen. Enfin, ces résultats sont situés en fonction des définition théoriques du modèle de développement professionnel qui sous-tend le questionnaire.

Chacune des dimensions du QIPIE est reliée à l'attitude de l'élève à l'égard du choix de carrière. Les élèves décidés quant à leur choix de carrière manifestent des attitudes plus positives quant à l'avenir, se montrent plus indépendants de l'influence de la famille et des amis et manifestent une meilleure compréhension de soi. Une bonne connaissance du monde du travail affecte l'attitude de l'élève quant au choix de carrière et à l'intérêt qu'il manifeste pour l'école.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8470936, 8470937, 8470942
Financement: Bénéficiaire - Collège Montmorency
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC

EDUQ 8470938

ANALYSE EXPLORATOIRE DES ATTITUDES MESURÉES PAR LE Q.I.P.I.E. CHEZ LES ÉLÈVES DE QUATRIÈME ET CINQUIÈME SECONDAIRE ET LES CÉGÉPIENS(NES), À L'ÉGARD DU CHOIX DE CARRIÈRE

SYLVIE ST-LOUIS
MARCEL VIGNEAULT

COLLÈGE MONTMORENCY
FÉVRIER 1984

99-8047

EDUQ 8470938

ANALYSE EXPLORATOIRE DES ATTITUDES MESURÉES PAR LE Q.I.P.I.E. CHEZ LES ÉLÈVES DE QUATRIÈME ET CINQUIÈME SECONDAIRE ET LES CÉGÉPIENS(NES), À L'ÉGARD DU CHOIX DE CARRIÈRE

SYLVIE ST-LOUIS
MARCEL VIGNEAULT

COLLÈGE MONTMORENCY
FÉVRIER 1984

99-8047

Dépôt légal: deuxième trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
I.S.B.N. 2-550-07283-9

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du programme de subventions aux activités étudiantes.

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès du Service de l'aide à l'apprentissage du Collège Montmorency:

Collège Montmorency
Service d'aide à l'apprentissage
475, boul. de l'Avenir
Laval, Québec
H7N 5H9
Tél.: (514) 667-5100

Nous tenons à remercier très sincèrement tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce projet de recherche.

En particulier, nous tenons à exprimer notre reconnaissance à:

- Monsieur Michel Trahan, ph. D. spécialiste en mesure et évaluation de l'université de Montréal, pour ses précieux conseils et sa disponibilité.

- La Direction du collège Montmorency qui nous a toujours appuyés dans la poursuite de nos travaux.

Sylvie St-Louis
Marcel Vigneault

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE PREMIER: Description de l'échantillon et méthode d'analyse 4

L'échantillon 5

Méthode d'analyse 9

CHAPITRE II: Analyse des résultats pour chacun des grands groupes de répondants 12

1. Résultats obtenus par ceux qui expriment un choix de carrière et ceux qui n'en n'expriment pas 13

2. Résultats obtenus par les cégépiens(nes) et les élèves de l'enseignement secondaire 14

3. Résultats obtenus par les élèves inscrits en formation générale et en formation professionnelle 17

4. Résultats obtenus par les filles et les garçons 18

Résumé 19

CHAPITRE III: Analyse des résultats caractéristiques obtenus à chacune des échelles du Q.I.P.I.E. selon divers groupes de répondants 21

Échelle 1.1-Contrôle interne-externe 23

Échelle 1.2-Structure 23

Échelle 1.3-Degré de difficulté 24

Échelle 1.4-Étendue 25

Échelle 2.1-Famille 25

Échelle 2.2-Groupe de pairs 26

Échelle 3.1-Connaissance de ses intérêts 26

Échelle 3.2-Connaissance de ses aptitudes 27

Échelle 3.3-I-A-Choix 27

Échelle 3.4-Estime de soi 28

Échelle 4.1-Signification du travail 28

Échelle 4.2-Perception du marché du travail 28

Échelle 4.3-Connaissance du monde du travail 29

Échelle 5.1-Activité-passivité 30

Échelle 5.2-Utilité des études 30

Échelle 5.3-Intérêt pour les études 31

Résumé 31

CHAPITRE IV: Analyse des résultats obtenus pour l'ensemble des dimensions du Q.I.P.I.E. 34

Dimension 1: l'avenir 35

Dimension 2: environnement 36

Dimension 3: connaissance de soi 38

Dimension 4: le monde du travail 40

Dimension 5: le monde scolaire 42

Résumé 43

CONCLUSION 46

ANNEXE 1: Moyennes régionales obtenues au Q.I.P.I.E. (2 tableaux) . . . 51

ANNEXE 2: Corrélations inter-échelles 54

ANNEXE 3: Moyennes obtenues par 51 groupes différents à chacune des seize échelles du Q.I.P.I.E. 56

RÉFÉRENCES 63

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1: Nombre et pourcentage d'élèves qui ont déterminé ou non leur choix de carrière, selon l'ordre d'enseignement, la formation et le sexe 7

TABLEAU 2: Nombre d'énoncés et résultats maxima et minima pour chacune des échelles du Q.I.P.I.E. 10

INTRODUCTION

Ce rapport fait suite aux travaux de recherche que nous avons entrepris il y a trois ans. Voici brièvement les différentes étapes constituant l'ensemble de ces travaux: 1) identification d'un modèle de mesure de la maturité professionnelle chez les jeunes adultes de l'enseignement collégial (St-Louis, 1981); 2) élaboration d'un Questionnaire d'Identification de Perceptions Individu-Environnement: Q.I.P.I.E. (St-Louis, Vigneault, 1982) s'appuyant sur le modèle d'orientation professionnelle proposé lors de la première étape et s'adressant aux élèves inscrits en quatrième et cinquième secondaire ainsi qu'aux cégépiens(nes); 3) expérimentation provinciale du Q.I.P.I.E. en vue d'établir les qualités psychométriques, fabriquer des normes d'interprétation et fournir un cadre d'interventions (St-Louis, Vigneault, 1983); 4) analyse exploratoire des attitudes mesurées par le Q.I.P.I.E. chez les élèves de quatrième et cinquième secondaire ainsi que chez les cégépiens(nes) à l'égard du choix de carrière. C'est cette dernière étape que nous présentons dans le présent rapport.

Premièrement, nous décrirons l'échantillon et la méthode d'analyse des résultats que nous avons utilisés. Deuxièmement, nous analyserons les résultats obtenus au Q.I.P.I.E. pour les grands groupes de répondants suivants: ceux qui expriment un choix de carrière et ceux qui se déclarent indécis; les cégépiens(nes) et les élèves inscrits à l'enseignement secondaire; les élèves inscrits en formation générale et ceux inscrits en formation professionnelle; les filles et les garçons. Ensuite, nous traiterons des résultats caractéristiques obtenus pour chacune des seize échelles du Q.I.P.I.E. selon divers groupes de répondants et ce, suite à un nouveau découpage de notre échantillon initial. Finalement nous discuterons des résultats obtenus pour l'ensemble de chacune des cinq dimensions du questionnaire et des principales corrélations relevées entre ces dimensions. Nous tenterons également de situer ces résultats en fonction des définitions théoriques des dimensions du Q.I.P.I.E. et du modèle de développement professionnel proposé (St-Louis, 1981; St-Louis, Vigneault, 1983).

Nous espérons que ces quelques analyses nous permettront d'enrichir nos connaissances quant au processus de développement professionnel des jeunes adultes et de mieux comprendre les attitudes des élèves inscrits en quatrième et cinquième secondaire ainsi que celles des cégépiens(nes) à l'égard de leurs choix de carrière.

CHAPITRE PREMIER

DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON ET MÉTHODE D'ANALYSE

L'échantillon

Nous utiliserons, pour l'analyse descriptive des attitudes des élèves à l'égard des choix de carrière, les résultats obtenus au Questionnaire d'Identification de Perceptions Individu-Environnement lors de l'expérimentation de cet instrument de mesure (St-Louis, Vigneault, 1983). Des 2004 répondants composant l'échantillon initial, nous retiendrons les réponses des 1820 qui ont obtenu un résultat de six ou moins à l'échelle de vérification (voir manuel d'utilisation; St-Louis, Vigneault, 1983). Ces répondants sont des élèves francophones inscrits en quatrième ou cinquième année de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement collégial. Dans la détermination de notre échantillon, nous avions comme objectif de rejoindre des sujets de l'ensemble des régions du Québec. Nous avons travaillé sur la base des neuf régions administratives que nous avons ramenées à sept grandes régions: Bas Saint-Laurent, Gaspésie, Côte Nord; Saguenay, lac St-Jean; Québec; Trois-Rivières; Cantons de l'Est; Montréal; Outaouais, Abitibi-Témiscamingue. Ceci nous permettait de vérifier l'existence ou non d'attitudes caractéristiques chez les sujets en fonction des différentes régions du Québec. L'étude des moyennes régionales (voir annexe 1) nous a amenés à conclure qu'il n'y a pas suffisamment de différences entre les régions pour justifier l'existence de normes différenciées. Nous avons aussi choisi de ne pas tenter d'établir si les différences régionales étaient statistiquement significatives ou tout simplement dûes au hasard.

Au niveau de la représentativité selon l'ordre d'enseignement, notre échantillon s'éloigne quelque peu de la répartition provinciale à cause d'une surreprésentation de sujets à l'enseignement collégial. Nous retrouvons 886 répondants (48.69%) de quatrième et cinquième secondaire et 933 répondants (51.26%) de l'enseignement collégial. Nous avons donc utilisé cet échantillon pour l'analyse des résultats, même s'il n'est pas tout à fait fidèle à la répartition provinciale. Pour ce genre d'étude, il est beaucoup plus important d'avoir des groupes

minimalement valables pour fins d'analyses que d'avoir un échantillon tout à fait représentatif de la répartition provinciale. Cependant, nous avons bien sûr procédé à des ponctions sur l'échantillon initial pour l'établissement des normes afin de le rendre plus conforme aux différentes proportions selon les ordres d'enseignement (St-Louis, Vigneault, 1983).

L'échantillon comprend 854 garçons et 966 filles. De ceux inscrits à l'enseignement secondaire, 283 suivent des cours de formation professionnelle et 603 suivent des cours de formation générale. Quant aux cégépiens(nes), 430 se déclarent en formation professionnelle et 503 en formation générale.

Le tableau 1 présente le nombre d'élèves qui affirment avoir déterminé ou non leur choix de carrière et ce, selon l'ordre d'enseignement, la formation et le sexe. L'ensemble de ces informations nous étaient fournies sur les feuilles de réponses des répondants.

En ce qui a trait au choix de carrière, l'élève devait répondre par oui ou par non à la question suivante: «Ton choix de carrière est-il déjà fait?». S'il indiquait oui, nous lui demandions de spécifier son choix. Nous n'avons toutefois pas traité cette information. Étant donné que les répondants ne sont pas encore engagés dans une carrière, du moins dans le sens d'occuper un emploi à temps complet sur le marché du travail, il vaut mieux considérer cette dernière information comme un intérêt exprimé. Cette façon de procéder pour chercher à connaître les intentions de carrière est évidemment des plus simples. Cependant, cet intérêt exprimé ou encore son absence n'en demeure pas moins, à notre avis, une perception très vive à l'esprit de l'élève. En rapport avec cette question, le tableau 1 nous révèle des pourcentages tout à fait semblables entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial selon que le choix de carrière est déterminé (62%) ou non (38%). Les élèves indécis se retrouvent principalement en formation générale

TABLEAU 1

Nombre et pourcentage d'élèves qui ont déterminé ou non leur choix de carrière, selon l'ordre d'enseignement, la formation et le sexe (N=1820).

Ordre et formation	CHOIX DE CARRIÈRE: OUI				NON				TOTAL			
	Garçons	Filles	Total	%	Garçons	Filles	Total	%	Garçons	Filles	Total	%
Secondaire Professionnel (%)	95 (18.7)	140 (22.5)	235 (20.8)	83.04	17 (4.9)	31 (9.0)	48 (7.0)	16.96	112 (13.1)	171 (17.7)	283 (15.6)	100
Secondaire Général (%)	145 (28.5)	168 (27.0)	313 (27.7)	51.91	165 (47.8)	125 (36.3)	290 (42.1)	48.09	310 (36.3)	293 (30.4)	603 (33.1)	100
Secondaire Total (%)	240 (47.2)	308 (49.6)	548 (48.5)	61.85	182 (52.7)	156 (45.3)	338 (49.0)	38.15	422 (49.4)	464 (48.1)	886 (48.7)	100
Collégial Professionnel (%)	157 (30.8)	156 (25.1)	313 (27.7)	72.79	63 (18.3)	54 (15.7)	117 (17.0)	27.20	220 (25.8)	210 (21.8)	430 (23.6)	100
Collégial Général (%)	112 (22.0)	157 (25.3)	269 (23.8)	53.48	100 (29.0)	134 (38.9)	234 (34.0)	46.52	212 (24.8)	291 (30.1)	503 (27.6)	100
Collégial Total (%)	269 (52.8)	313 (50.4)	582 (51.5)	62.38	163 (47.2)	188 (54.6)	351 (51.0)	37.62	432 (50.6)	501 (51.9)	933 (51.3)	100
TOTAL (%)	509 (100)	621 (100)	1130 (100)	62.12	345 (100)	344 (100)	689 (100)	37.88	854 (100)	965 (100)	*1819 (100)	100

* Un élève n'a pas répondu à la question "Ton choix de carrière est-il déjà fait?".

soit 48% des répondants de l'enseignement secondaire et 47% des répondants de l'enseignement collégial. C'est donc dire qu'en formation générale, près de la moitié des élèves se déclarent indécis quant à leur carrière et ce, autant à l'enseignement collégial que secondaire.

Nous retrouvons également des pourcentages importants d'élèves inscrits en formation professionnelle déclarant être indécis au sujet de leur choix de carrière: 17% à l'enseignement secondaire et 27% à l'enseignement collégial.

L'indécision semble toucher davantage les garçons (40%) que les filles (36%). Cette situation est particulièrement vraie à l'enseignement secondaire où 43% des garçons affirment être indécis alors que seulement 34% des filles font la même déclaration. Cependant, ce phénomène tend à s'estomper à l'enseignement collégial, le pourcentage d'indécision pour les deux sexes se situant autour de 37%. Lors d'une étude sur les caractéristiques de l'effectif collégial, Lamonde (1983) constate qu'en termes relatifs, les garçons et les filles changent de programme dans des proportions relativement égales.

Méthode d'analyse

Rappelons tout d'abord que l'élève n'obtient pas un résultat global au Q.I.P.I.E. mais plutôt un résultat pour chacune des seize échelles du questionnaire. Le tableau 2 nous présente le nombre d'énoncés et les résultats maxima et minima pour chacune de ces échelles.

Pour l'exploration des attitudes des élèves en rapport avec les échelles du questionnaire, nous utiliserons principalement les moyennes et les écarts types obtenus à chacune des échelles par divers groupes de répondants. Ces moyennes nous permettront de comparer les groupes entre eux et, à l'aide du test "t" (Student), nous pourrons établir si les différences obtenues sont significatives ou non c'est-à-dire si elles impliquent une différence réelle entre les deux groupes ou si la différence peut être attribuée au hasard.

De plus, nous utiliserons également les corrélations inter-échelles (voir annexe 2) et les analyses factorielles de la matrice de corrélations pour appuyer certains éléments du modèle théorique d'orientation professionnelle. Pour plus d'informations sur les analyses factorielles, nous référons le lecteur au manuel d'utilisation (St-Louis, Vigneault, 1983).

Rappelons simplement ici que nous avons retenu une solution à trois facteurs sur lesquels se répartissent de la façon suivante les seize échelles:

Facteur 1: 1.1-Contrôle interne-externe
1.2-Structure
1.3-Degré de difficulté
3.1-Connaissance de ses intérêts
3.2-Connaissance de ses aptitudes
3.4-Estime de soi

TABLEAU 2

Nombre d'énoncés et résultats maxima et minima pour chacune des échelles du Q.I.P.I.E.

Dimensions et échelles		Nombre d'énoncés	Résultats bruts	
			Maxima	Minima
1. L'avenir	1.1-Contrôle interne-externe	11	55	11
	1.2-Structure	11	55	11
	1.3-Degré de difficulté	7	35	7
	1.4-L'étendue	9	45	9
2. L'environnement	2.1-La famille	8	40	8
	2.2-Le groupe de pairs	11	55	11
3. Connaissance de soi	3.1-Connaissance de ses intérêts	8	40	8
	3.2-Connaissance de ses aptitudes	9	45	9
	3.3-I-A Choix	10	50	10
	3.4-Estime de soi	13	65	13
4. Monde du travail	4.1-Signification du travail	9	45	9
	4.2-Perception du marché du travail	12	60	12
	4.3-Connaissance du monde du travail	11	55	11
5. Monde scolaire	5.1-Activité-passivité	8	40	8
	5.2-Utilité des études	10	50	10
	5.3-Intérêt pour les études	8	40	8
	TOTAL:	155		

4.2-Perception du marché du travail
4.3-Connaissance du monde du travail

Facteur 2: 5.1-Activité-passivité
5.2-Utilité des études
5.3-Intérêt pour les études
4.1-Signification du travail

Facteur 3: 2.1-La famille
2.2-Le groupe de pairs
avec une forte saturation de l'échelle:
3.3-I-A-Choix

CHAPITRE II

ANALYSE DES RÉSULTATS POUR CHACUN DES GRANDS GROUPES DE RÉPONDANTS

Nous débuterons l'analyse des résultats par l'étude des moyennes des groupes de répondants suivants: 1. ceux qui expriment un choix de carrière et ceux qui n'en n'expriment pas; 2. les cégépiens(nes) et les élèves de l'enseignement secondaire; 3. les élèves en formation générale et ceux en formation professionnelle; 4. les filles et les garçons.

1. Résultats obtenus par ceux qui expriment un choix de carrière (N= 1130) et ceux qui n'en n'expriment pas (N= 689).

Les moyennes obtenues à chacune des échelles par les élèves qui expriment un choix de carrière sont significativement plus élevées que celles obtenues par ceux qui n'en n'expriment pas ($p. < .001$ sauf à l'échelle 2.1 où $p. < .05$). Ces résultats confirment l'idée que les élèves qui ont déterminé leur choix de carrière manifestent des attitudes nettement plus positives que ceux qui n'en n'expriment pas, du moins selon les dimensions mesurées par le Q.I.P.I.E. D'ailleurs, pour la majorité des échelles, les élèves qui expriment un choix de carrière obtiennent les moyennes les plus élevées parmi les grands groupes ci-haut mentionnés alors que les élèves qui n'expriment pas de choix obtiennent les moyennes les plus basses (quelques exceptions seront soulignées à l'intérieur de l'étude de chacun des groupes). Par conséquent, c'est entre ces deux groupes que nous enregistrons les différences les plus importantes. Ces différences se situent aux échelles suivantes: 1.2-structure (différence de 9.01 sur un intervalle de 44), 3.1-connaissance de ses intérêts (différence de 5.46 sur un intervalle de 32), 3.2-connaissance de ses aptitudes (différence de 4.63 sur un intervalle de 36), 3.4-estime de soi (différence de 7.88 sur un intervalle de 52) et 4.3-connaissance du monde du travail (différence de 5.97 sur un intervalle de 44). Rappelons que ces échelles font partie du premier facteur des analyses factorielles de la matrice de corrélations et que c'est ce même facteur qui vient expliquer 44% de la variance totale et 75% de la variance commune (St-Louis, Vigneault, 1983).

Ceux qui expriment un choix de carrière manifestent des attitudes plus positives à l'égard de leur avenir, se voient plus indépendants de leur environnement en rapport avec ce choix, disent mieux se connaître et sont plus positifs face au travail et aux études que ceux qui n'expriment pas de choix de carrière.

Ces résultats nous laissent croire que le Questionnaire d'Identification de Perceptions Individu-Environnement (Q.I.P.I.E.) se caractérise par un pouvoir de discrimination important pour l'ensemble des échelles et particulièrement pour les échelles 1.2, 3.1, 3.2, 3.4 et 4.3 en fonction de l'expression ou non d'un intérêt professionnel.

2. Résultats obtenus par les cégépiens(nes) (N=933) et les élèves de l'enseignement secondaire (N=886).

Pour plusieurs échelles du questionnaire: 1.1-contrôle interne-externe, 3.1-connaissance de ses intérêts, 3.2-connaissance de ses aptitudes, 3.4-estime de soi, 4.3-connaissance du monde du travail, nous n'enregistrons aucune différence significative entre les moyennes obtenues par les répondants inscrits à l'enseignement secondaire et les répondants de l'enseignement collégial. Rappelons-nous que c'est justement à ces échelles que nous observions les différences les plus importantes entre les élèves qui expriment un choix de carrière et ceux qui n'en n'expriment pas et ce, en faveur de ceux qui expriment un choix (à l'exception de l'échelle 1.1). C'est donc dire qu'il ne semble pas y avoir de changement significatif dans les attitudes des élèves entre la fin de l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial en rapport avec la connaissance de soi et la connaissance du monde du travail. Souvenons-nous aussi qu'au niveau des caractéristiques de l'échantillon, nous retrouvions des pourcentages semblables quant aux proportions de répondants se déclarant décidés ou indécis face à leur choix de carrière, qu'ils soient de l'enseignement secondaire ou collégial.

Par ailleurs, les élèves inscrits à l'enseignement secondaire affichent des moyennes significativement plus élevées que celles obtenues par les cégépiens(nes) aux échelles suivantes:

1.3-degré de difficulté ($p < .05$), 1.4-l'étendue ($p < .001$), 1.2-structure ($p < .01$), 4.2-perception du marché du travail ($p < .01$) et 5.2-utilité des études ($p < .05$). Les cégépiens(nes) manifestent donc une plus grande inquiétude à l'égard de ces aspects que les élèves de l'enseignement secondaire. Ces derniers manifestent des attitudes plus positives face à l'avenir, au marché du travail et à l'utilité des études.

Les cégépiens(nes) obtiennent des moyennes significativement plus élevées que les élèves de l'enseignement secondaire aux échelles suivantes: 2.1-la famille ($p < .001$), 2.2-le groupe de pairs ($p < .001$), 3.3-I-A choix ($p < .001$), 4.1-signification du travail ($p < .001$), 5.1-activité-passivité ($p < .05$), 5.3-intérêt pour les études ($p < .001$). Les cégépiens(nes) se voient donc comme plus indépendants de leur environnement que ceux de l'enseignement secondaire quant à leur choix de carrière. Ils semblent accorder plus d'importance à leurs intérêts et aptitudes comme critères de choix de carrière. Ils accordent plus d'importance à la réalisation de soi dans le travail et se déclarent plus actifs et plus intéressés par leurs études que les élèves de l'enseignement secondaire.

Soulignons que ces échelles font toutes partie du deuxième ou du troisième facteur aux analyses factorielles de la matrice de corrélations entre les seize échelles. Le deuxième facteur explique 10% de la variance totale et 13.7% de la variance commune tandis que le troisième facteur explique 9.1% de la variance totale et 10.6% de la variance commune (St-Louis, Vigneault, 1983).

Les échelles 2.1-la famille, 2.2-le groupe de pairs, 3.3-I-A choix et 4.1-signification du travail ont en commun le fait qu'elles font toutes appel à des sources de références comme critères de décisions; soit internes comme 3.3, soit externes comme 2.1 et 2.2. La seule échelle faisant appel à des sources de références pour laquelle les cégépiens(nes) n'affichent pas une moyenne significativement supérieure à celle obtenue par les élèves du secondaire est l'échelle 1.1-contrôle interne-externe. Ce phénomène nous

porte à formuler l'hypothèse suivante: entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial s'amorce un mouvement vers des critères de références plus internes comme base des décisions relatives à la carrière. Ce déplacement des sources de références irait dans le même sens que l'observation suivante de Perron (1981) concernant les valeurs:

> ... du secondaire au collégial, l'étudiant abandonne pour une part appréciable la croyance que c'est en référence à des sources externes (statut, climat, sécurité) qu'il va trouver à se réaliser dans le système d'éducation. (p. 145)

Nous pouvons peut-être croire qu'un bon nombre de cégépiens(nes) se retrouvent dans une période de remise en question parce qu'ils modifient les sources de références qui servaient de critères de base à leurs décisions. N'ayant pas l'habitude de se fier à des critères plus internes comme base de leurs décisions, ils se retrouvent dans une situation où ils ont l'impression d'une grande confusion au niveau de leurs intérêts, aptitudes, estime de soi et de l'évaluation des connaissances qu'ils détiennent à l'égard du monde du travail. Cette confusion engendrerait des attitudes plus pessimistes à l'égard de l'avenir, du marché du travail et de l'utilité des études actuelles. Cette analyse correspondrait bien aux constatations de Guy (1977, voir Grimard, 1978) concernant l'évaluation que font les cégépiens(nes) de la clarté de leurs intérêts et aptitudes; pour bon nombre d'entre eux, leurs intérêts et aptitudes ne sont pas évidents.

En résumé, la comparaison des résultats obtenus par les cégépiens(nes) et les élèves inscrits à l'enseignement secondaire nous apprend que les premiers ne se distinguent pas des derniers quant à la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et de l'évaluation qu'ils font de leurs connaissances du monde du travail. Cependant, il semble que bon nombre de cégépiens(nes) soient plus inquiets à l'égard de leur avenir, de la possibilité d'obtenir la place souhaitée sur le marché du travail et de l'utilité de leurs études. De plus, il semble possible de croire que les cégépiens(nes) commencent à se tourner vers des sources de références plus internes comme

base de leurs décisions relativement à leur orientation professionnelle.

3. Résultats obtenus par les élèves inscrits en formation générale (N=1106) et en formation professionnelle (N=713).

Les élèves qui suivent une formation professionnelle obtiennent pour plusieurs échelles des moyennes significativement plus élevées que celles obtenues par les élèves inscrits en formation générale. Ces échelles sont les suivantes: 1.2-structure, 1.4-étendue, 3.1-connaissance de ses intérêts, 3.2-connaissance de ses aptitudes, 3.4-estime de soi, 4.3-connaissance du monde du travail, 5.1-activité-passivité, 5.2-utilité des études, 5.3-intérêt pour les études ($p.<.001$ sauf pour 4.3 où $p<01$ et 5.1 où $p.<05$). Ces résultats étaient quelque peu prévisibles considérant que les élèves inscrits en formation professionnelle disent, pour la plupart, avoir déterminé leur choix de carrière (77%) et, comme nous l'avons vu précédemment, ceux qui expriment un choix de carrière présentent des moyennes élevées à toutes les échelles. Rappelons également que ces échelles composent le premier et le deuxième facteur des analyses factorielles de la matrice de corrélations entre les seize échelles.

Nous ne trouvons pas de différence significative entre les moyennes obtenues par les élèves inscrits en formation générale et ceux inscrits en formation professionnelle aux échelles suivantes: 2.1-famille, 2.2-pairs, 1.3-degré de difficulté, 4.1-signification du travail et 4.2-perception du marché du travail. C'est donc dire que les perceptions concernant les difficultés à réaliser ses projets d'avenir, l'influence de la famille et des amis, la signification du travail et la possibilité de se décrocher un emploi sont sensiblement les mêmes que l'on soit inscrit en formation générale ou en formation professionnelle.

Aux échelles 1.1-contrôle interne-externe et 3.3-I-A choix, les élèves inscrits en formation générale obtiennent des moyennes significativement plus élevées ($p.<.01$) que celles obtenues par ceux inscrits

en formation professionnelle. Il semble donc que les élèves inscrits en formation générale croient davantage que ceux inscrits en formation professionnelle que leur avenir se bâtit à partir de leurs propres actions et que leur choix de carrière se base sur leurs intérêts et aptitudes.

4. Résultats obtenus par les filles (N=965) et les garçons (N=854).

Aux échelles 1.2-structure, 2.1-famille, 2.2-groupe de pairs et 4.3-connaissance du monde du travail, les filles présentent des moyennes légèrement plus élevées que celles obtenues par les garçons mais les différences ne sont pas significatives. Aux échelles 1.4-étendue, 3.2-connaissance de ses intérêts et 3.4-estime de soi, les filles obtiennent des moyennes légèrement plus faibles que les garçons mais là aussi les différences ne sont pas significatives.

Les filles présentent des moyennes significativement plus élevées aux échelles suivantes: 1.1-contrôle interne-externe ($p.<.001$), 1.3-degré de difficulté ($p.<.01$), 3.3-I-A choix ($p.<001$), 4.1-signification du travail ($p.<.001$), 5.1-activité-passivité ($p.<.001$), 5.2-utilité des études ($p<.001$), 5.3-intérêt pour les études ($p.<.001$). À l'échelle 5.1, le groupe des filles est celui qui affiche la moyenne la plus élevée de tous les groupes étudiés ici alors que les garçons obtiennent la moyenne la plus basse, celle-ci étant même inférieure à celle obtenue par les élèves indécis. Pour ce qui est de l'ensemble de la dimension monde scolaire (échelles 5.1, 5.2, 5.3), un tel résultat n'est pas tellement de nature à surprendre puisqu'un bon nombre de travaux, entre autres ceux de Laforce (1979) et de Lévesque-Sylvain (1982), démontrent que les filles ont un rendement scolaire supérieur à celui des garçons.

Les filles affichent une moyenne significativement plus basse que les garçons à une seule échelle: 4.2-perception du marché du travail ($p.<.05$).

Il semble donc que les filles estiment avoir un bon contrôle de leur avenir. À leurs yeux, ce qui leur arrivera au point de vue de leur carrière dépend davantage de leurs efforts personnels que de leur environnement. Les garçons semblent croire qu'ils auront quelques difficultés à réaliser leurs projets alors que les filles manifestent moins de telles inquiétudes.

Ces dernières accorderaient plus d'importance que les garçons à utiliser leurs intérêts et aptitudes pour le choix de carrière. De plus, pour elles, le travail est un moyen important de réalisation personnelle. Les filles se perçoivent plus actives, voient les études comme plus utiles et les apprécient davantage que les garçons.

Les garçons, par contre, semblent plus optimistes à l'égard du marché du travail que ne le sont les filles. Comme ces dernières ont souvent des aspirations scolaires et professionnelles moins élevées que les garçons (Lévesque, Sylvain, 1982), elles ont peut-être raison de craindre davantage l'entrée sur le marché du travail même si elles réussissent bien à l'école.

Résumé

Dans l'ensemble, les élèves qui expriment un choix de carrière obtiennent des moyennes plus élevées que la plupart des autres groupes. Ces moyennes sont significativement plus élevées que celles obtenues par les élèves indécis. Il semble donc que le Q.I.P.I.E. se caractérise par un pouvoir de discrimination important pour l'ensemble des échelles en fonction de l'expression ou non d'un objectif professionnel.

Les cégépiens(nes) ne semblent pas se distinguer des élèves de l'enseignement secondaire au niveau de leurs attitudes concernant la connaissance de soi et la connaissance du monde du travail. Nous

observons cependant que les cégépiens(nes) manifestent une plus grande inquiétude à l'égard de leur avenir, de la possibilité d'obtenir une place sur le marché du travail et doutent plus de l'utilité de leurs études que les élèves inscrits à l'enseignement secondaire. De plus, il semble que les cégépiens(nes) se tournent davantage vers des critères de références plus internes pour effectuer leurs choix que les élèves de quatrième et cinquième secondaire.

Les élèves qui suivent une formation professionnelle affichent des attitudes plus positives que ceux inscrits en formation générale et ce, à neuf échelles du questionnaire soient les suivantes: 1.2-structure, 1.4-étendue, 3.1-connaissance de ses intérêts, 3.2-connaissance de ses aptitudes, 3.4-estime de soi, 4.3-connaissance du monde du travail, 5.1-activité-passivité, 5.2-utilité des études, 5.3-intérêt pour les études. Par contre, ces derniers manifestent des attitudes plus positives que les premiers aux échelles 1.1-contrôle interne-externe et 3.3-I-A choix.

Les filles manifestent des attitudes suggérant un contrôle plus interne que les garçons. Ces derniers semblent entrevoir plus de difficultés que les filles à réaliser leurs projets de carrière. Ces dernières semblent accorder plus de poids à leurs intérêts et aptitudes comme critères de choix professionnel que ne le font les garçons. Elles désirent également se réaliser à travers le travail. Pour l'ensemble de la dimension monde scolaire, les filles manifestent des attitudes plus positives que les garçons. Cependant, ces derniers sont plus optimistes à l'égard du marché du travail.

CHAPITRE III

ANALYSE DES RÉSULTATS CARACTÉRISTIQUES OBTENUS À CHACUNE DES ÉCHELLES DU Q.I.P.I.E. SELON DIVERS GROUPES DE RÉPONDANTS

Au chapitre précédent, nous avons tenté d'observer les attitudes mesurées par le Q.I.P.I.E. chez les répondants à ce questionnaire, en fonction d'une seule caractéristique majeure à la fois (ex.: si le répondant est ou n'est pas décidé quant à son choix de carrière, selon le sexe, la formation, l'ordre d'enseignement). Ceci nous donne une vue d'ensemble mais ne nous permet pas de dégager des caractéristiques très spécifiques. Il peut être intéressant de savoir que les filles, en général, présentent telles ou telles attitudes mais cela nous renseigne plus ou moins sur les attitudes mesurées par le Q.I.P.I.E. chez les filles inscrites en formation générale à l'enseignement collégial et qui ont décidé de leur choix de carrière par exemple, ou encore chez les garçons inscrits en formation professionnelle à l'enseignement secondaire et qui affirment ne pas avoir fait leur choix de carrière.

Nous avons donc procédé à un nouveau découpage de notre échantillon initial en fonction de une, deux, trois ou l'ensemble des caractéristiques suivantes: sexe, formation, ordre d'enseignement, classe (quatrième secondaire ou deuxième et troisième année de l'enseignement collégial) et selon que le choix de carrière est ou n'est pas déterminé. Ceci nous a permis de calculer les moyennes obtenues par cinquante et un groupes différents à chacune des seize échelles du questionnaire. Ce découpage nous donnait donc 816 résultats différents à analyser. L'annexe 3 présente ces résultats. Il serait beaucoup trop long et fastidieux de reprendre ici l'ensemble de ces résultats. Nous nous concentrerons plutôt sur les groupes qui présentent les attitudes mesurées les plus caractéristiques pour chacune des échelles c'est-à-dire les groupes qui présentent les moyennes les plus élevées et les plus basses à chaque échelle. Règle générale, nous nous limiterons pour chaque échelle aux quatre ou cinq groupes présentant des moyennes plus élevées que l'ensemble de ceux qui ont déterminé leur choix de carrière et aux quatre ou cinq groupes qui affichent des moyennes inférieures à

l'ensemble des élèves indécis. Afin d'éviter toute confusion, il est à noter que nous utiliserons le terme cégépiens pour parler des garçons inscrits à l'enseignement collégial; lorsque nous parlerons de tous les élèves de cet ordre d'enseignement sans distinction de sexe, nous utiliserons les termes cégépiens et cégépiennes. Le terme élève sera utilisé pour les répondants des deux sexes inscrits à l'enseignement secondaire. Voici donc nos résultats:

1.1-Contrôle interne-externe

Les groupes obtenant les moyennes les plus élevées sont:

- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation générale ayant choisi leur orientation professionnelle (M= 47.42) et ce, autant pour les garçons (M=47.23) que pour les filles (M=47.55);
- les cégépiennes inscrites en formation générale (M= 46.80);
- les filles inscrites en formation générale à l'enseignement secondaire et qui ont choisi leur orientation.

Les groupes obtenant les moyennes les plus basses sont:

- les cégépiens indécis inscrits en formation générale (M= 42.00) ou professionnelle (M=42.54);
- les cégépiennes inscrites en formation professionnelle et qui se déclarent indécises quant à leur carrière (M=42.41);
- les filles inscrites en quatrième ou cinquième secondaire en formation professionnelle et qui se déclarent indécises quant à leur carrière (M= 43.32).

1.2-Structure

Les groupes qui obtiennent les moyennes les plus élevées à cette échelle sont:

- les élèves inscrits en quatrième ou cinquième secondaire en formation générale et qui sont décidés quant à leur carrière (M=43.83) et ce, autant pour les garçons (M=43.84) que pour les filles (M=43.82);
- les cégépiennes inscrites en formation générale et qui se déclarent décidées quant à leur choix de carrière (M=43.18).

Les groupes qui obtiennent les moyennes les plus basses à cette échelle sont:

- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation générale et qui se déclarent indécis quant à leur carrière (M=32.65);
- les filles inscrites en formation générale en quatrième et cinquième secondaire et qui se déclarent indécises quant à leur carrière (M=32.27);
- les cégépiennes inscrites en formation professionnelle indécises quant à leur carrière (M=33.50).

1.3-Degré de difficulté

Les groupes obtenant les moyennes les plus élevées sont:

- les élèves inscrits en quatrième ou cinquième secondaire en formation générale (M=24.41) et professionnelle (M=29.93) et qui se déclarent décidés quant à leur choix de carrière;
- les cégépiennes inscrites en formation générale et qui ont choisi leur carrière (M=24.29).

Les groupes qui affichent les moyennes les plus basses à cette échelle sont:

- les cégépiens inscrits en formation générale indécis quant à leur carrière (M=20.32);
- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation professionnelle et indécis quant à leur carrière (M=20.69);

- les filles inscrites en formation générale en quatrième ou cinquième secondaire, indécises au niveau de leur choix de carrière (M=20.89).

1.4-Étendue

Les groupes qui obtiennent les moyennes les plus élevées sont:

- les élèves inscrits en formation professionnelle en quatrième ou cinquième secondaire (M=34.01);
- les cégépiens inscrits en formation professionnelle et qui sont décidés quant au choix de leur carrière (M=33.80).

Les groupes qui obtiennent les moyennes les plus basses à cette échelle sont:

- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation générale (M=30.77) et particulièrement ceux qui sont indécis face au choix de leur carrière (M=30.13).

2.1-Famille

Les groupes qui présentent les moyennes les plus élevées sont:

- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation professionnelle et exprimant un choix de carrière (M=33.41);
- les garçons inscrits en formation professionnelle en quatrième ou cinquième secondaire (M=33.33).

Les groupes obtenant les moyennes les plus basses à cette échelle sont:

- les élèves inscrits en formation professionnelle au secondaire et qui sont indécis quant à leur carrière (M=30.90);
- les garçons inscrits en quatrième ou cinquième secondaire en formation générale et qui sont décidés quant à leur choix de carrière (M=31.02).

2.2-Groupe de pairs

Les répondants qui obtiennent les moyennes les plus élevées sont:

- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation générale ou professionnelle et qui ont déterminé leur choix de carrière (M=48.45, 48.40).

Les répondants qui affichent les moyennes les plus basses sont:

- les élèves inscrits en quatrième ou cinquième secondaire en formation professionnelle et qui sont indécis quant à leur choix de carrière (M=45.69);
- les filles inscrites en formation générale à l'enseignement secondaire et qui se déclarent indécises quant au choix de leur carrière (M=45.10);
- les cégépiens inscrits en formation générale et indécis quant à leur objectif professionnel (M=45.90).

3.1-Connaissance de ses intérêts

Les groupes qui obtiennent les moyennes les plus élevées à cette échelle sont:

- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation générale ou professionnelle et qui expriment un choix de carrière (M= 32.83, 32.46).

Alors que les groupes qui affichent les moyennes les plus basses sont:

- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation générale ou professionnelle et qui se déclarent indécis quant à leur choix de carrière (M=26.72, 26.68);
- les filles inscrites en quatrième ou cinquième secondaire en formation générale et indécises quant à leur choix d'orientation (M=26.38).

3.2-Connaissance de ses aptitudes

Les groupes qui obtiennent les moyennes les plus élevées sont:

- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation générale ou professionnelle et qui expriment un choix de carrière (M= 35.05, 34.93);
- les garçons inscrits en quatrième ou cinquième secondaire en formation générale et qui expriment un choix de carrière (M= 35.06).

Les groupes qui affichent les moyennes les plus basses sont:

- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation générale ou professionnelle et qui se déclarent indécis quant au choix de leur carrière (M=29.90, 29.70);
- les filles inscrites en formation générale en quatrième ou cinquième secondaire et se déclarant indécises quant à leur carrière (M=29.08).

3.3-I-A Choix

Les groupes qui affichent les moyennes les plus élevées sont:

- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation générale et exprimant un choix de carrière (M=44.35);
- les cégépiennes inscrites en formation professionnelle et qui expriment un choix de carrière (M=43.63).

Les groupes affichant les moyennes les plus basses sont:

- les garçons inscrits en quatrième ou cinquième secondaire en formation professionnelle (M=39.70);
- les garçons inscrits en formation générale en quatrième ou cinquième secondaire et se déclarant indécis quant à leur carrière (M=40.76);
- les cégépiens inscrits en formation générale ou professionnelle et indécis quant à leur carrière (M=40.66, 40.92).

3.4-Estime de soi

Les groupes qui obtiennent les moyennes les plus élevées sont:

- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation générale ou professionnelle et décidés quant à leur choix d'orientation (M=53.92, 53.80).

Les groupes qui obtiennent les moyennes les plus basses sont:

- les élèves inscrits en formation générale en quatrième ou cinquième secondaire et qui se déclarent indécis quant à leur carrière (M=45.35);
- les cégépiens inscrits en formation générale et indécis quant au choix d'une carrière (M=44.01).

4.1-Signification du travail

Les répondants qui obtiennent les moyennes les plus élevées sont:

- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation générale et qui ont choisi leur orientation professionnelle (M=39.14);
- les cégépiennes inscrites en formation professionnelle (M=38.98).

Les répondants qui obtiennent les moyennes les plus basses sont:

- les cégépiens inscrits en formation générale et qui sont indécis quant à leur carrière (M=35.36);
- les élèves inscrits en quatrième ou cinquième secondaire en formation générale et qui sont indécis quant à leur carrière (M=36.29);
- les garçons inscrits en formation professionnelle en quatrième ou cinquième secondaire (M=36.23).

4.2-Perception du marché du travail

Les moyennes les plus élevées sont obtenues ici par:

- les élèves inscrits en formation générale en quatrième et cinquième secondaire et qui ont choisi leur orientation professionnelle (M=41.56);
- les cégépiens inscrits en formation générale et qui ont choisi leur orientation professionnelle (M=41.80).

Les moyennes les plus basses sont obtenues par:

- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation professionnelle ou générale et qui se déclarent indécis quant à leur choix de carrière (M=36.19, 36.60);
- les filles inscrites en formation générale en quatrième ou cinquième secondaire et qui sont indécises quant à leur orientation professionnelle (M=36.35).

4.3-Connaissance du monde du travail

Les moyennes les plus élevées sont obtenues par:

- les élèves inscrits en formation générale en quatrième et cinquième secondaire, déclarant avoir choisi leur orientation professionnelle (M= 40.58);
- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation générale et qui déclarent avoir choisi leur orientation professionnelle (M=40.37).

Les moyennes les plus basses sont obtenues ici par:

- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation générale et qui se déclarent indécis quant à leur carrière (M= 33.31);
- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation professionnelle et qui se déclarent indécis quant à leur carrière (M= 33.99);
- les filles inscrites en formation générale en quatrième et cinquième secondaire, indécises quant à leur carrière (M= 33.92).

5.1-Activité-passivité

Les groupes présentant les moyennes les plus élevées sont:

- les cégépiennes inscrites en formation professionnelle (M=32.56);
- les filles inscrites en formation professionnelle en quatrième ou cinquième secondaire et qui ont décidé de leur orientation professionnelle (M=32.25);
- les cégépiennes en formation générale qui ont décidé de leur orientation professionnelle (M=32.15).

Les groupes obtenant les moyennes les plus basses sont:

- les cégépiens en formation professionnelle et générale, indécis quant à leur carrière (M=27.11, 26.91);
- les garçons de quatrième et cinquième secondaire en formation professionnelle ou générale, indécis face au choix d'une carrière (M=27.47, 28.28).

5.2-Utilité des études

Les groupes obtenant les moyennes les plus élevées sont:

- les filles inscrites en formation professionnelle en quatrième et cinquième secondaire (M=42.81);
- les cégépiennes inscrites en formation professionnelle (M=42.37);
- les filles inscrites en formation générale en quatrième ou cinquième secondaire, ayant choisi leur orientation professionnelle (M=42.39).

Les groupes qui obtiennent les moyennes les plus basses sont:

- les cégépiens inscrits en formation générale et qui sont indécis quant à leur carrière (M=36.53);
- les cégépiens inscrits en formation générale (M=38.52);

- les garçons inscrits en formation générale en quatrième ou cinquième secondaire et qui sont indécis quant à leur carrière (M=39.53).

5.3-Intérêt pour les études

Les groupes qui affichent ici les moyennes les plus élevées sont:

- les cégépiens et cégépiennes inscrits en formation générale ou professionnelle et qui sont fixés quant à leur orientation professionnelle (M=32.82, 33.35).

Les groupes qui affichent les moyennes les plus basses sont:

- les cégépiens, inscrits en formation professionnelle ou générale, indécis quant à leur carrière (M=29.65, 28.21);
- les élèves de quatrième ou cinquième secondaire, en formation générale et indécis quant à leur carrière (M=29.52);
- les garçons inscrits en formation professionnelle en quatrième ou cinquième secondaire et qui sont indécis quant à leur carrière (M=29.47).

Résumé

Certains groupes affichent des moyennes particulièrement basses à plusieurs échelles alors que d'autres montrent souvent des moyennes très élevées. Évidemment, dans la quasi totalité des cas, les groupes obtenant des moyennes basses se caractérisent par le fait qu'ils sont indécis quant à leur orientation professionnelle alors que les groupes obtenant des moyennes élevées affirment avoir un intérêt professionnel précis en se déclarant fixés face à leur choix de carrière. Le poids de cette variable est donc des plus importants. Parmi l'ensemble des répondants, ceux qui présentent les attitudes mesurées les plus positives sont les cégépiens et cégépiennes en formation générale ou professionnelle qui se déclarent décidés quant à leur choix de carrière. Ceux qui présentent le plus souvent des attitudes mesurées plus négatives sont: premièrement, les cégépiens inscrits en formation générale et indécis quant à leur orientation professionnelle; deuxièmement, les cégépiennes inscrites en

formation professionnelle et indécises quant à leur choix de carrière; troisièmement, les filles et les garçons inscrits en formation générale en quatrième ou cinquième secondaire et indécis quant à leur orientation professionnelle.

Il aurait été fort intéressant de pouvoir vérifier ces résultats avec d'autres phénomènes comme l'abandon des études et l'échec scolaire. Est-ce que, par exemple, nous retrouvons un taux de décrocheurs plus élevé chez les cégépiens inscrits en formation générale et qui se déclarent indécis quant à leur carrière? Nous croyons que les attitudes mesurées ici pourraient contribuer à expliquer les phénomènes d'abandon des études et d'échec scolaire.

Nous avons aussi remarqué que les garçons inscrits à l'enseignement professionnel en quatrième ou cinquième secondaire, et qui ont décidé de leur orientation professionnelle, obtiennent les moyennes les plus basses aux échelles 3.3-I-A choix (importance accordée à ses intérêts et aptitudes comme critère de choix professionnel) et 4.1-signification du travail. Il aurait été certes très intéressant d'explorer plus à fond la signification du travail et les critères de choix d'orientation professionnelle pour les élèves appartenant à ce groupe.

L'étude des moyennes obtenues par divers groupes de répondants nous amène aussi à considérer le poids des différentes variables étudiées ici en fonction des attitudes mesurées par le Q.I.P.I.E. Ainsi, il nous apparait de plus en plus probable que pour l'ensemble de la dimension monde scolaire, le sexe contribue grandement à expliquer les différences d'attitudes. Les filles manifestent des attitudes plus positives que les garçons à cette dimension. Nous savons déjà que les filles obtiennent généralement des résultats scolaires plus élevés que les garçons (Laforce,1979; Lévesque, Sylvain, 1982).

Nous croyons également qu'en plus du fait d'avoir ou de ne pas avoir déterminé un choix de carrière, l'ordre d'enseignement (ou l'âge) contribue à expliquer les différences d'attitudes mesurées par les échelles 1.1-contrôle interne-externe, 2.1-la famille, 2.2-les pairs, 3.3-I-A choix et 4.1-la signification du travail. À ces échelles, les groupes de cégépiens et cégépiennes ont tendance à obtenir des résultats plus élevés que les élèves inscrits en quatrième et cinquième secondaire. Ce phénomène nous a d'ailleurs amenés à formuler l'hypothèse qu'il y aurait, chez le jeune adulte, un déplacement des critères de références externes dans ses choix de carrière vers des critères plus internes, en fonction de l'âge et/ou du changement d'ordre d'enseignement.

Il aurait été intéressant d'entreprendre d'autres études statistiques pour pousser plus à fond l'analyse des interactions des différentes variables (sexe, formation, ordre d'enseignement, etc) entre elles en fonction des attitudes mesurées ici. Ces études pourraient faire l'objet de travaux ultérieurs.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS POUR L'ENSEMBLE DES DIMENSIONS DU Q.I.P.I.E.

Nous discuterons ici de l'ensemble des résultats obtenus pour chacune des dimensions du questionnaire et des principales corrélations que nous pouvons relever entre les dimensions et les échelles. Nous tenterons aussi de situer ces résultats en fonction des définitions théoriques des dimensions et du modèle de développement professionnel proposé (St-Louis, Vigneault, 1983) afin de confirmer ou d'infirmer, d'enrichir nos définitions et de mieux comprendre les attitudes des élèves inscrits en quatrième et cinquième secondaire ainsi que des cégépiens(nes) à l'égard de leurs choix de carrière.

Dimension 1: l'avenir (contrôle, structure, difficulté, étendue)

Les coefficients de corrélation inter-échelles varient de .52 à .64 (annexe 2) sauf pour l'échelle 1.4-étendue qui est en faible corrélation avec les autres échelles de la dimension: .13 à .27. Quant aux coefficients de corrélation de chacune des échelles avec l'ensemble de la dimension 1, ils varient de .53 à .88.

Nous expliquions, à l'intérieur de cette dimension, que les différentes perceptions, qu'un individu peut avoir face à son avenir, influenceront son processus d'orientation professionnelle en contribuant à le maintenir actif ou passif à l'égard de ses choix. Breton (1972) constate que la présence de certaines attitudes envers soi face à l'avenir (perspective d'un avenir peu brillant, sentiment d'impuissance face à l'avenir, attitude passive face à l'avenir) est l'une des principales sources d'indécision quant aux choix de carrière.

Or, l'étude des résultats des répondants nous permet d'observer que ceux qui expriment un choix de carrière manifestent des attitudes plus positives à l'égard de l'avenir ($M=145.47$) que les élèves indécis ($M=130.10$). Le premier groupe de répondants obtient des moyennes significativement plus élevées ($p.<.001$) que celles obtenues par le deuxième groupe et ce, à chacune des échelles de la dimension:

1.1-contrôle interne-externe, 1.2-structure, 1.3-degré de difficulté, 1.4-étendue. C'est donc dire qu'il existe effectivement des différences d'attitudes à l'égard de l'avenir selon que l'individu exprime un choix de carrière ou n'en n'exprime pas. Les "décidés" perçoivent avoir un contrôle plus interne de leur avenir. Cet avenir leur semble plus structuré et ils sont davantage confiants de pouvoir réaliser leurs projets sans trop de difficultés. Ils ont aussi tendance à penser à plus long terme que les "indécis".

De plus, nous observons (annexe 2) que la dimension 1-l'avenir est en forte corrélation avec la dimension 3-connaissance de soi (.78) et avec la dimension 4-le monde du travail (.78). D'ailleurs, ces trois dimensions, sauf les échelles 1.4-étendue, 3.3-I-A choix et 4.1-signification du travail, constituent le premier facteur des analyses factorielles.

Nous pouvons donc remarquer que les attitudes qu'un individu manifeste à l'égard de son avenir, de la connaissance qu'il a de lui-même et du travail, varieront dans le même sens, c'est-à-dire qu'elles sont interreliées.

Dimension 2: environnement (famille, pairs)

Le coefficient de corrélation inter-échelles (2.1-famille, 2.2-pairs) est de .49 (annexe 2). Quant aux coefficients de corrélation de chacune des échelles avec l'ensemble de la dimension 2, ils varient de .83 à .90. Rappelons aussi que cette dimension constitue majoritairement, avec l'échelle 3.3-I-A choix, le troisième facteur des analyses factorielles.

Nous notions (St-Louis, Vigneault, 1983) pour cette dimension que l'élaboration des plans d'avenir d'un individu n'est pas indépendante des interactions qu'il a avec son milieu social immédiat (famille, pairs). L'individu prend position à l'égard de l'influence de son

milieu social immédiat quant à ses choix de carrière. Il peut se voir comme étant soit très dépendant ou soit très indépendant des influences qu'exerce sur lui son milieu social. Nous croyons que le fait de se percevoir comme dépendant de sa famille et/ou de ses amis quant à ses choix de carrière pourrait contribuer à l'indécision de l'individu face à ses choix .

Effectivement, nous constatons qu'aux deux échelles (2.1-famille, 2.2-pairs) les répondants qui expriment un choix de carrière obtiennent des moyennes significativement plus élevées ($p.<.05$ et $p.<.001$) que celles obtenues par les "indécis". Ceux qui se déclarent décidés se perçoivent donc comme étant plus indépendants de l'influence de la famille et des amis quant aux choix de carrière que les "indécis". Ces résultats viennent appuyer l'idée que l'influence du milieu immédiat (famille, amis) de l'individu peut engendrer de la confusion chez ce dernier et être une des sources d'indécision quant aux choix de carrière.

Dans la définition de cette dimension, nous faisions référence à l'étude A.S.O.P.E. (1976) qui soulignait entre autres que plus l'élève inscrit à l'enseignement secondaire est dans des classes élevées, moins il préfère discuter de ses projets d'orientation avec ses parents et plus le groupe d'amis prend de l'importance. L'étude des moyennes obtenues par les répondants aux deux échelles de la dimension nous amène à penser que les cégépiens(nes) se perçoivent indépendants, à la fois de leur famille et de leurs amis, quant à leurs choix de carrière (annexe 3). En effet, ils présentent les moyennes les plus élevées à chacune des échelles de la dimension et ils se distinguent nettement des élèves inscrits à l'enseignement secondaire.

N'oublions pas que le développement global du jeune adulte comporte entre autres le processus d'acquisition de l'autonomie (Chickering, 1972)

et le processus de développement cognitif (Knefelkamp, Slepitza, 1978) dont une des caractéristiques est le passage de sources de références externes vers des sources de références internes comme base de décision et d'actions.

Une telle analyse contribue à mieux expliquer certaines attitudes des cégépiens(nes) à l'égard de leurs choix d'orientation et nous semble bien s'intégrer au modèle d'orientation professionnelle proposé (St-Louis, 1981; St-Louis, Vigneault, 1983).

Dimension 3: connaissance de soi (intérêts, aptitudes, I-A choix, estime)

Les coefficients de corrélation inter-échelles varient de .72 à .80 sauf pour l'échelle 3.3-I-A choix où les coefficients de corrélation varient de .32 à .40 (annexe 2). Quant aux coefficients de corrélation de chacune des échelles avec l'ensemble de la dimension 3, ils varient de .58 à .92.

Nous faisions référence, dans la définition de cette dimension (St-Louis, Vigneault, 1983), à certaines études (Friel et Carkhuff, 1974; Breton, 1972) qui expliquaient que l'exploration et la compréhension de soi est une étape importante à réaliser en processus de développement de carrière. Les gens qui estiment mal se connaître sont plus susceptibles d'avoir de la difficulté à choisir que les autres.

Nos résultats tendent à confirmer ces études. Nous observons une différence nettement significative ($p < .001$) à toutes les échelles de la dimension entre les élèves qui expriment un choix de carrière et les "indécis". Dans le premier groupe, les répondants estiment mieux connaître leurs intérêts et aptitudes, se perçoivent comme étant plus compétents pour effectuer leurs choix de carrière et disent accorder plus d'importance à considérer leurs intérêts et aptitudes dans leurs

choix de carrière que les répondants du deuxième groupe. Nous pouvons remarquer aussi que les élèves indécis se retrouvent avec les résultats les plus faibles pour la dimension 3, sauf à l'échelle 3.3-I-A choix, où ils sont avant-derniers (voir chapitre II).

Quant à l'échelle 3.4-estime de soi, nous remarquons une corrélation élevée de .80 avec l'échelle 3.1-connaissance de ses intérêts et de .72 avec l'échelle 3.2-connaissance de ses aptitudes. Ces résultats contribuent à appuyer l'idée que l'estime de soi peut influencer la perception qu'un individu a de ses intérêts et aptitudes en ce sens que si l'estime de soi est faible, celui-ci aura peine à reconnaître ou à considérer avec justesse ses goûts et aptitudes en plus d'avoir une attitude négative envers lui-même (Patsula, 1982).

Une corrélation élevée s'observe aussi entre l'échelle 3.1-connaissance de ses intérêts et 3.2-connaissance de ses aptitudes: elle est de .79. Ce résultat, pour nous, vient confirmer l'observation suivante d'Osipow (1975; voir Wise, Charner et Randour, 1978): les intérêts exercent une action positive sur les aptitudes et vice versa.

Rappelons aussi que l'évaluation qu'un individu fait de lui-même est un des aspects importants de notre modèle de développement professionnel. Or, les échelles 3.1-connaissance de ses intérêts, 3.2-connaissance de ses aptitudes et 3.4-estime de soi, contribuent, de manière importante, à définir le premier facteur des analyses factorielles. Cette donnée vient appuyer empiriquement cet aspect du modèle.

De plus, des corrélations importantes sont observées entre les échelles 3.1-connaissance de ses intérêts et 1.1-contrôle interne-externe (.54); 3.1-connaissance de ses intérêts et 1.2-structure (.75); 3.2-connaissance de ses aptitudes et 1.2-structure (.66); 3.4-estime de soi et 1.2-structure (.78); 3.4-estime de soi et 1.3-degré de difficulté (.63). Ces résultats nous font voir clairement qu'il existe

un lien assez direct entre les perceptions qu'un individu a de lui-même (ses intérêts, ses aptitudes et son estime de soi) et ses perceptions quant au contrôle et à la structure de son avenir ainsi qu'à ses chances de pouvoir réaliser ses projets de carrière.

Il n'est donc pas surprenant de constater qu'une mauvaise perception de ses intérêts et aptitudes risque d'entraîner des difficultés à formuler des buts professionnels. D'ailleurs, en analysant les moyennes des différents groupes de répondants, nous pouvons voir qu'une perception négative de ses intérêts, de ses aptitudes et de l'estime de soi peut être une des sources importantes d'indécision quant à la carrière. En effet, les moyennes les plus basses observées à ces trois échelles (3.1, 3.2, 3.4) sont obtenues par le groupe de répondants indécis quant à leurs choix de carrière.

La dimension 3 se trouve, comme nous l'avons constaté, en forte corrélation avec la dimension 1-l'avenir (.78) et avec la dimension 4-le travail (.73). Mentionnons que l'échelle 4.3-connaissance du travail est en corrélation avec les échelles 3.1-connaissance de ses intérêts (.65), 3.2-connaissance de ses aptitudes (.59), 3.4-estime de soi (.66). Ces résultats, croyons-nous, viennent confirmer un aspect du modèle théorique de Wise, Charner et Randour (1978) à l'effet qu'une augmentation des connaissances concernant le monde du travail peut affecter directement les intérêts et les perceptions de soi en termes d'habiletés.

Dimension 4: le monde du travail (signification du travail, perception du marché du travail, connaissance du monde du travail)

Les coefficients de corrélation inter-échelles varient de .26 à .44 (annexe 2) ce qui indique que les échelles de la dimension 4 sont relativement indépendantes l'une de l'autre. Les coefficients de corrélation de chacune des échelles avec l'ensemble de la dimension 4 varient de .62 à .82.

Il est de plus en plus évident que les perceptions du jeune à l'égard du travail, du marché du travail et l'auto-évaluation que l'individu fait de ses connaissances du monde du travail, peuvent affecter ses choix de carrière. Effectivement, à l'étude de nos résultats, nous retrouvons les moyennes les plus basses à chacune des échelles de la dimension 4-monde du travail auprès du groupe des élèves indécis quant à leurs choix de carrière. Ainsi, ces résultats appuient l'idée que les perceptions qu'un individu entretient à l'égard du monde du travail peuvent contribuer à l'indécision quant aux choix de carrière.

Il faut noter que deux échelles (4.2-perception du marché du travail et 4.3-connaissance du monde du travail) sur trois, à l'intérieur de cette dimension, font partie du premier facteur des analyses factorielles. Notons aussi que cette dimension est étroitement reliée à la dimension 3-connaissance de soi (un coefficient de corrélation de .73 y est relevé) ainsi qu'à la dimension 1-l'avenir (coefficient de corrélation de .78).

De fortes corrélations sont observées entre l'échelle 4.3-connaissance du travail et les échelles 1.2-structure (.71), 3.1-connaissance de ses intérêts (.65), 3.2-connaissance de ses aptitudes (.59) et 3.4-estime de soi (.66). Ces résultats contribuent, une fois de plus, à soutenir l'idée avancée par Wise, Charner et Randour (1978) à l'effet qu'une augmentation des connaissances en rapport avec le monde du travail pourrait affecter les intérêts, les aptitudes, les valeurs de travail et les perceptions de soi en termes d'habiletés.

D'autres corrélations sont importantes également entre l'échelle 4.2-perception du marché du travail et les échelles 1.3-degré de difficulté (.62) et 3.4-estime de soi (.55), ce qui concorde tout à fait avec l'affirmation suivante:

> En définitive, à la lumière de certaines recherches et aussi des résultats de nos analyses, il semble que l'inquiétude exprimée face au marché de l'emploi soit un indice d'une réalité plus globale touchant la conception de soi et la vision de l'avenir. (Lévesque, Sylvain, 1982, p. 402)

Après l'étude des résultats obtenus aux échelles de la dimension 4, il apparaît que le travail est, pour le jeune, un moyen de gagner sa vie et un des lieux où il pourra utiliser ses potentialités et acquérir un statut social. Mais, en même temps, il craint le manque d'ouverture sur le marché du travail (4.2); il perd en quelque sorte l'espoir de réaliser ses projets d'avenir (1.3). Nous voyons donc que l'évaluation que le jeune fait, quant à ses chances de réaliser ses projets d'avenir, sera influencée par la perception qu'il a du marché du travail. L'observation de la corrélation de .62 entre l'échelle 1.3-degré de difficulté et 4.2-perception du marché du travail, tend d'ailleurs à confirmer nos données théoriques à l'effet que le jeune craint de ne pas arriver à réaliser ses aspirations professionnelles à cause du chômage, ce qui peut l'amener à se désintéresser de son développement professionnel et même le retarder.

Dimension 5: le monde scolaire (activité-passivité, utilité des études, intérêt pour les études)

Les coefficients de corrélation inter-échelles varient de .58 à .72 (annexe 2). Les coefficients de corrélation de chacune des échelles avec l'ensemble de la dimension 5 varient de .85 à .90.

Ces résultats viennent appuyer notre définition de cette dimension (St-Louis, Vigneault, 1983): si le jeune adulte voit l'instrumentalité de ses études, il risque d'y être plus actif et de les apprécier davantage.

Notons aussi que la dimension 5-monde scolaire compose, avec l'échelle 4.1-signification du travail, le deuxième facteur des analyses

factorielles. Nous observons des corrélations entre l'échelle 4.1 signification du travail et les échelles 5.2-utilité des études (.51) et 5.3-intérêt pour les études (.50). Nous pouvons voir ici que le jeune risque d'envisager le travail dans le même sens qu'il envisage ses études. Ainsi, s'il voit ses études comme étant ennuyantes, il risque de penser que le travail qu'il fera plus tard soit tout aussi ennuyant ce qui, à notre avis, influencera son processus de développement professionnel.

Nous remarquons aussi que la dimension 5-monde scolaire est en corrélation avec la dimension 3-connaissance de soi (.54) et avec la dimension 1-l'avenir (.53). Ces résultats vont dans le même sens que ce que nous expliquions dans la définition de cette dimension à l'effet que l'image qu'un individu se fait de lui-même (connaissance de soi et estime de soi) influencera la détermination de ses objectifs, ses aspirations, ses résultats scolaires et la poursuite de ses études.

Résumé

Nous avons constaté dans ce chapitre que nos résultats contribuent, pour la plupart, à appuyer les définitions théoriques de chacune des échelles de l'instrument. Revoyons les principales observations:

- les élèves exprimant un choix de carrière manifestent des attitudes plus positives à l'égard de l'avenir que les élèves indécis. Les "décidés" perçoivent avoir un contrôle plus interne de leur avenir, cet avenir leur semble plus structuré. Ils ont davantage confiance de pouvoir réaliser leurs projets sans trop de difficultés. Ils ont aussi tendance à penser à plus long terme que les élèves indécis;

- les élèves exprimant un choix de carrière se perçoivent comme étant plus indépendants de l'influence de la famille et des amis quant à leurs choix que les élèves indécis. Les

cégépiens(nes) présentent les moyennes les plus élevées à chacune des échelles de la dimension 2-environnement et se distinguent nettement des élèves inscrits à l'enseignement secondaire;

- les résultats étudiés confirment que l'exploration et la compréhension de soi est une étape importante à réaliser en processus de développement de carrière. Dans le groupe des "décidés", les répondants estiment mieux connaître leurs intérêts et aptitudes, se perçoivent comme étant plus compétents pour effectuer leurs choix de carrière et disent accorder plus d'importance à considérer leurs intérêts et aptitudes dans leurs choix de carrière que dans le groupe des "indécis";

- les résultats obtenus nous font voir clairement qu'il existe un lien direct entre les perceptions qu'un individu a de lui-même (intérêts, aptitudes, estime de soi) et les perceptions qu'il entretient quant au contrôle et à la structure de son avenir ainsi qu'à ses chances de pouvoir réaliser ses projets de carrière;

- quant aux perceptions reliées au monde du travail, nos résultats appuient l'idée que les perceptions qu'un individu entretient à l'égard du monde du travail peuvent contribuer à l'indécision quant aux choix de carrière. Le jeune peut craindre de ne pas arriver à réaliser ses aspirations professionnelles à cause de sa perception du marché du travail (chômage), ce qui peut l'amener à se désintéresser de son développement professionnel et même le retarder. Nos résultats appuient aussi l'idée qu'une augmentation des connaissances en rapport avec le monde du travail pourrait affecter les intérêts, aptitudes, valeurs de travail et perceptions de soi en termes d'habiletés;

- la perception que l'élève a de l'instrumentalité de ses études pourrait affecter son processus de développement professionnel. Nous avons vu, par l'étude des coefficients de corrélation, que le jeune risque d'envisager le travail dans le même sens qu'il envisage ses études. S'il voit ses études comme étant ennuyantes, il risque de penser que le travail qu'il fera plus tard soit tout aussi ennuyant, ce qui, à notre avis, influencera son processus de développement professionnel.

CONCLUSION

Lorsque nous avons décidé d'entreprendre la construction du Q.I.P.I.E., nous cherchions surtout à vérifier la façon dont le jeune adulte se perçoit et perçoit son environnement immédiat. Ces perceptions au sujet de soi-même et de l'environnement sont liées à la façon de prendre des décisions en rapport avec les choix de carrière. C'est ce qui nous a amenés à définir cinq dimensions, découpées en seize échelles, composant la version actuelle de cet instrument de mesure. Comme nous l'avons vu précédemment, certaines échelles tentent de dégager des perceptions que l'individu entretient à son égard (clarté des intérêts et aptitudes, estime de soi) alors que d'autres tentent d'identifier des perceptions qu'il entretient à l'égard de son environnement (famille, amis, monde du travail, monde scolaire). Or, il semble, selon les résultats que nous obtenons à cet instrument, que les perceptions à l'égard de soi et à l'égard de l'environnement soient liées. En effet, rappelons-nous que les analyses factorielles nous permettent de regrouper en un facteur trois échelles de la dimension avenir, trois échelles de la dimension connaissance de soi et deux échelles de la dimension monde du travail (voir chapitre I). De plus, les corrélations entre la dimension connaissance de soi et la dimension monde scolaire (.54), et entre la dimension avenir et la dimension monde scolaire (.53), sont loin d'être négligeables. Dans les cas où les perceptions à l'égard de soi se polarisent surtout du côté négatif, il en va généralement de même pour les perceptions à l'égard de l'environnement et vice versa. Ces constatations nous semblent correspondre assez bien à la remarque suivante de Lévesque et Sylvain (1982), du moins en ce qui a trait au lien entre les perceptions de l'environnement et les décisions relatives à la carrière:

> ... les représentations que les jeunes se font de l'école et du travail, à partir des modèles culturels en vigueur dans leur milieu, influencent le processus de décision scolaire et occupationnel; certaines valeurs et normes sociales donnent un sens au choix posé par l'acteur. (p. 512)

Ces conclusions nous ramènent à l'un des éléments essentiels du modèle théorique d'orientation professionnelle proposé (St-Louis, 1981) c'est-à-dire la notion d'unité dynamique individu-environnement: l'individu a besoin d'entrer en contact avec son environnement pour se développer. C'est aussi une relation cognitive qui les unit. En effet, ce sont les opérations cognitives exercées par l'individu sur le milieu et sur lui-même qui lui donnent une perception de son milieu et de lui-même (concept de soi) et finalement, un sens. Les décisions relatives à l'orientation scolaire et professionnelle ne peuvent être comprises qu'à partir de cette unité individu-environnement ou individu en situation et en action dans son milieu.

Un second aspect qui nous semble intéressant de retenir est la probabilité d'un passage de sources de références plutôt externes (parents, amis, professeurs, conseillers, perspectives d'emplois, tests, etc.) vers des sources de références plutôt internes (intérêts, aptitudes, besoins) comme base des décisions relatives à l'orientation scolaire et professionnelle entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial. Ce changement de sources de références, probablement conjointement avec le changement d'ordre d'enseignement, aurait éventuellement pour effet, pour bon nombre de jeunes adultes, de favoriser le passage à un nouveau stade de transition (voir St-Louis, 1981) à l'intérieur duquel l'individu fera un nouveau bilan de lui-même et de sa situation actuelle. Ce stade de transition entraînerait une certaine confusion au niveau de la connaissance de soi et des perceptions de l'environnement et, conséquemment, des choix relatifs à la carrière. Cette hypothèse s'inscrirait bien dans le processus en spirale d'orientation professionnelle (St-Louis, 1981 - voir figure I) où le changement des sources de références chez le jeune adulte suggérerait le passage à un niveau supérieur dans le processus et, conséquemment, à un retour à un stade de transition s'accompagnant d'une certaine confusion. Ce stade de transition sera suivi, par la suite, d'un nouveau stade de structuration s'accompagnant d'objectifs plus clairs.

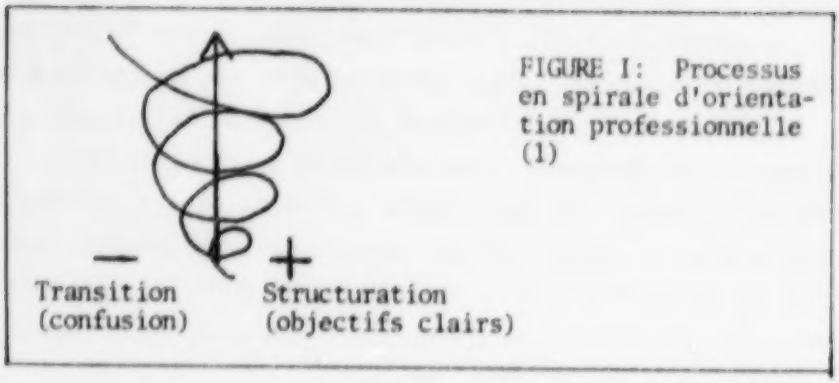

FIGURE I: Processus en spirale d'orientation professionnelle (1)

(1) Extrait de St-Louis, 1981, p. 68

En fait, trois éléments nous ont amenés à envisager l'hypothèse que nous venons d'énoncer. Rappelons ces éléments. Premièrement, les cégépiens et cégépiennes obtiennent des moyennes supérieures aux élèves de quatrième et cinquième secondaire aux échelles 1.1-contrôle interne-externe, 2.1-famille, 2.2-pairs, 3.3-I-A choix et 4.1-signification du travail. Ces échelles font toutes appel aux sources de références. Les cégépiens et cégépiennes manifestent donc des attitudes laissant croire à un contrôle plus interne sans pour autant avoir l'impression que leurs intérêts et aptitudes sont plus évidents puisqu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes obtenues par ceux-ci et par les élèves de quatrième et cinquième secondaire aux échelles 3.1-connaissance de ses intérêts et 3.2-connaissance de ses aptitudes. Deuxièmement, l'ensemble des élèves inscrits en formation générale obtiennent des moyennes supérieures à ceux inscrits en formation professionnelle aux échelles 1.1-contrôle interne-externe et 3.3-I-A choix. Pourtant, c'est parmi les élèves inscrits en formation générale que nous retrouvons le plus d'indécis ce qui, d'après nous, est l'une des caractéristiques du stade de transition.

Ceux inscrits en formation professionnelle obtiennent des moyennes supérieures à ceux inscrits en formation générale, entre autres aux échelles 1.2-structure, 3.1-connaissance de ses intérêts, 3.2-connaissance de ses aptitudes, 3.4-estime de soi, 4.3-connaissance du monde du travail, ce qui, d'après nous, serait caractéristique du stade de structuration. Troisièmement, nous avions remarqué que les garçons inscrits en formation professionnelle à l'enseignement secondaire et déclarant avoir déterminé leur orientation affichent les moyennes les plus basses aux échelles 3.3-I-A-choix et à 4.1-signification du travail, ce qui laisserait soupçonner la présence de sources de références plutôt externes comme base des décisions relatives à la carrière et qu'ils en sont à un stade de structuration du simple fait qu'ils sont "décidés".

Ceci ne demeure qu'une hypothèse intéressante à vérifier plus à fond par des études longitudinales afin de mieux voir l'évolution réelle du jeune en rapport avec son orientation. À partir d'analyses exploratoires, nous ne pouvions qu'interpréter nos résultats sous forme d'hypothèses.

ANNEXE I

MOYENNES RÉGIONALES OBTENUES AU Q.I.P.I.E.

MOYENNES ET ÉCARTS TYPES POUR DIVERS GROUPES DE RÉPONDANTS (N=934)

Enseignement collégial par région

Échelles et dimensions	Région 1 N=139		Région 2 N=209		Région 3 N=226		Région 4 N= 98		Région 6 N=173		Région 7 N= 89	
	$\bar{M}$	E.T	$\bar{M}$	E.T	$\bar{M}$	E.T	$\bar{M}$	E.T	$\bar{M}$	E.T	$\bar{M}$	E.T
1.1	44.63	6.07	45.71	5.49	45.85	6.79	45.53	6.21	45.32	6.06	44.11	7.60
1.2	40.26	8.23	38.73	8.52	38.09	9.54	38.92	7.95	36.63	9.64	39.65	9.09
1.3	22.15	5.01	22.74	4.92	22.97	5.11	22.92	4.84	22.43	4.43	22.25	4.76
1.4	32.07	5.97	32.59	5.89	30.77	6.95	31.31	6.45	30.97	6.08	32.62	6.74
2.1	32.81	4.19	33.30	3.95	32.93	4.61	33.21	3.65	33.21	4.15	32.27	5.20
2.2	47.39	5.56	48.61	5.01	48.12	6.11	48.49	4.75	47.79	5.39	46.47	8.08
3.1	31.36	5.80	30.90	5.76	30.01	6.71	31.70	5.17	28.96	6.37	30.00	6.96
3.2	34.06	6.20	33.28	6.22	32.77	6.86	34.42	6.34	31.71	7.47	32.67	7.72
3.3	43.20	4.20	42.90	4.51	43.59	5.23	42.44	4.30	42.61	4.59	41.67	6.42
3.4	51.27	9.09	51.46	8.12	50.30	9.30	52.14	7.35	49.50	8.91	50.09	10.40
4.1	39.12	3.78	39.09	4.39	37.89	6.28	38.57	4.90	37.16	5.07	37.35	6.50
4.2	37.74	9.65	38.70	8.65	40.01	10.09	39.46	9.64	38.32	9.48	38.46	9.32
4.3	39.17	8.21	38.60	7.73	37.02	8.09	37.71	7.69	35.06	8.46	37.71	7.77
5.1	32.51	5.25	31.72	5.25	29.96	6.42	30.57	6.71	29.90	6.37	29.01	7.20
5.2	41.37	5.23	41.68	5.43	39.74	7.32	40.49	6.54	41.02	5.49	39.87	7.62
5.3	32.65	4.67	33.22	4.85	31.41	6.07	32.21	5.63	32.01	4.84	31.17	6.59
1	139.11	17.99	139.77	19.21	137.68	20.67	138.67	19.36	135.35	19.18	138.63	21.84
2	80.19	8.18	81.91	7.68	81.05	9.64	81.70	7.19	81.00	8.14	78.74	12.07
3	159.89	21.64	158.54	20.55	156.68	23.45	160.70	19.00	152.77	23.46	154.44	27.92
4	116.04	17.20	116.39	15.84	114.92	18.88	115.75	17.66	110.54	18.32	113.52	18.83
5	106.53	12.85	106.61	13.89	101.12	17.28	103.28	17.23	102.93	14.11	100.05	19.19

MOYENNES ET ÉCARTS TYPES POUR DIVERS GROUPES DE RÉPONDANTS (N= 886)

Enseignement secondaire par région

Échelles et dimensions	Région 1 N = 42		Région 3 N = 86		Région 4 N = 96		Région 5 N = 42		Région 6 N = 522		Région 7 N = 98	
	$\bar{M}$	E.T	$\bar{M}$	E.T	$\bar{M}$	E.T	$\bar{M}$	E.T	$\bar{M}$	E.T	$\bar{M}$	E.T
1.1	44.31	5.80	44.94	5.83	45.45	4.63	45.93	4.41	45.02	5.79	45.37	5.68
1.2	39.98	8.96	39.69	7.70	39.71	8.10	43.33	7.39	39.30	8.18	40.76	8.68
1.3	22.86	3.69	22.90	5.00	23.62	4.69	23.83	4.41	23.08	4.60	23.07	4.73
1.4	33.26	5.81	32.45	5.79	34.74	5.35	34.95	5.31	32.85	6.02	33.54	5.62
2.1	31.64	4.87	31.98	4.37	31.43	4.64	31.38	3.25	31.20	5.00	31.08	3.96
2.2	46.38	8.23	46.79	5.59	47.18	5.36	47.60	5.81	46.78	5.64	46.26	5.50
3.1	30.69	5.93	30.42	5.53	30.02	5.48	32.61	3.83	29.97	5.43	30.57	5.50
3.2	32.88	5.94	32.74	6.12	32.94	5.79	35.71	4.84	32.67	6.10	33.20	5.97
3.3	40.83	5.98	42.26	4.34	42.67	4.28	42.33	3.96	41.18	4.90	41.96	4.56
3.4	50.41	8.89	50.61	7.49	50.80	8.13	54.69	6.57	49.68	8.24	51.39	8.07
4.1	37.60	3.91	36.74	4.75	38.70	3.88	38.26	3.53	37.07	4.82	38.01	4.27
4.2	39.41	8.77	39.84	8.67	40.14	8.60	41.38	9.91	39.97	8.12	40.00	7.38
4.3	37.91	7.06	37.50	7.86	37.85	6.70	41.17	4.88	37.69	7.51	39.13	7.29
5.1	28.48	5.26	29.76	5.77	31.74	4.72	31.17	5.68	29.87	5.70	29.95	5.21
5.2	40.26	5.70	40.35	6.89	41.93	4.65	41.93	5.46	41.55	5.77	40.56	5.86
5.3	29.67	6.10	29.94	6.03	31.06	5.26	30.81	5.67	31.07	5.53	30.07	5.64
1	140.41	18.45	139.98	18.05	143.52	17.14	148.05	16.16	140.25	18.56	142.74	17.34
2	78.02	12.13	78.77	8.29	78.60	8.34	78.98	7.81	77.98	9.14	77.34	7.55
3	154.81	21.91	156.02	18.94	156.43	20.01	165.36	15.70	153.50	20.44	157.12	20.33
4	114.91	14.65	114.08	16.27	116.69	14.97	120.81	13.95	114.72	15.76	117.14	14.09
5	98.41	15.22	100.05	16.61	104.73	12.57	103.91	14.80	102.49	14.96	100.58	14.54

ANNEXE 2

CORRÉLATIONS INTER-ÉCHELLES

CORRÉLATIONS INTER-ÉCHELLES (DIMENSIONS ET ÉCHELLES)
N=1820

	1.1	1.2	1.3	1.4	1	2.1	2.2	2	3.1	3.2	3.3	3.4	3	4.1	4.2	4.3	4	5.1	5.2	5.3	5
1.1	1.00	.57	.52	.17	.76	.31	.41	.43	.54	.48	.53	.60	.65	.45	.52	.48	.63	.41	.40	.42	.47
1.2		1.00	.64	.27	.88	.13	.25	.23	.75	.66	.30	.78	.78	.37	.54	.71	.73	.40	.40	.42	.47
1.3			1.00	.13	.74	.15	.23	.23	.54	.53	.28	.63	.62	.31	.62	.51	.66	.38	.31	.37	.40
1.4				1.00	.53	-.01	.07	.04	.17	.16	.11	.18	.20	.29	.07	.26	.25	.19	.22	.15	.22
1					1.00	.20	.33	.32	.70	.64	.42	.76	.78	.49	.59	.68	.78	.47	.46	.46	.55
2.1						1.00	.49	.83	.20	.18	.31	.27	.28	.16	.13	.13	.18	.13	.09	.11	.13
2.2							1.00	.90	.34	.30	.38	.40	.43	.33	.22	.24	.32	.25	.26	.25	.29
2								1.00	.32	.29	.41	.40	.42	.29	.21	.22	.30	.23	.21	.22	.25
3.1									1.00	.79	.37	.80	.91	.38	.44	.65	.65	.43	.39	.44	.48
3.2										1.00	.32	.72	.87	.30	.43	.59	.59	.41	.32	.35	.41
3.3											1.00	.40	.58	.45	.28	.27	.41	.33	.36	.34	.39
3.4												1.00	.92	.42	.55	.66	.72	.45	.43	.46	.51
3													1.00	.46	.53	.68	.73	.48	.45	.48	.54
4.1														1.00	.26	.39	.62	.44	.51	.50	.55
4.2															1.00	.44	.82	.25	.25	.28	.29
4.3																1.00	.82	.40	.41	.40	.46
4																	1.00	.44	.47	.48	.53
5.1																		1.00	.58	.65	.85
5.2																			1.00	.72	.88
5.3																				1.00	.90
5																					1.00

ANNEXE 3

MOYENNES OBTENUES PAR 51 GROUPES
DIFFÉRENTS À CHACUNE DES 16 ÉCHELLES
DU Q.I.P.I.E.

Abréviation	Nombre	Signification
CP	430	CEGEP, formation professionnelle
CG	504	CEGEP, formation générale
CPM	220	CEGEP, formation professionnelle, garçons
CGM	212	CEGEP, formation générale, garçons
CPF	210	CEGEP, formation professionnelle, filles
CGF	292	CEGEP, formation générale, filles
CPO	313	CEGEP, formation professionnelle, choix déterminé
CGO	269	CEGEP, formation générale, choix déterminé
CPN	117	CEGEP, formation professionnelle, choix indéterminé
CGN	234	CEGEP, formation générale, choix indéterminé
CPMO	157	CEGEP, formation professionnelle, garçons, choix déterminé
CGMO	112	CEGEP, formation générale, garçons, choix déterminé
CPMN	63	CEGEP, formation professionnelle, garçons, choix indéterminé
CGMN	100	CEGEP, formation générale, garçons, choix indéterminé
CPFO	156	CEGEP, formation professionnelle, filles, choix déterminé
CGFO	157	CEGEP, formation générale, filles, choix déterminé
CPFN	54	CEGEP, formation professionnelle, filles, choix indéterminé
CGFN	134	CEGEP, formation générale, filles, choix indéterminé
SP	283	4e et 5e secondaire, formation professionnelle
SG	603	4e et 5e secondaire, formation générale
SPM	112	4e et 5e secondaire, formation professionnelle, garçons
SGM	310	4e et 5e secondaire, formation générale, garçons
SPF	171	4e et 5e secondaire, formation professionnelle, filles
SGF	293	4e et 5e secondaire, formation générale, filles
SPO	235	4e et 5e secondaire, formation professionnelle, choix déterminé
SGO	313	4e et 5e secondaire, formation générale, choix déterminé
SPN	48	4e et 5e secondaire, formation professionnelle, choix indéterminé
SGN	290	4e et 5e secondaire, formation générale, choix indéterminé
SPMO	95	4e et 5e secondaire, formation professionnelle, garçons, choix déterminé
SGMO	145	4e et 5e secondaire, formation générale, garçons, choix déterminé
SPMN	17	4e et 5e secondaire, formation professionnelle, garçons, choix indéterminé
SGMN	165	4e et 5e secondaire, formation générale, garçons, choix indéterminé

Abréviation	Nombre	Signification
SPFO	140	4e et 5e secondaire, formation professionnelle, filles, choix déterminé
SGFO	168	4e et 5e secondaire, formation générale, filles, choix déterminé
SPFN	31	4e et 5e secondaire, formation professionnelle, filles, choix indéterminé
SGFN	125	4e et 5e secondaire, formation générale, filles, choix indéterminé
S IV	521	4e secondaire
S IV M	262	4e secondaire, garçons
S IV F	259	4e secondaire, filles
C II	482	2e et 3e collégial
C II M	248	2e et 3e collégial, garçons
C II F	234	2e et 3e collégial, filles
O	1130	Choix de carrière déterminé
N	689	Choix de carrière indéterminé
G	1107	Formation générale
P	713	Formation professionnelle
F	966	Filles
M	854	Garçons
S	883	4e et 5e secondaire
C	937	CEGEP
E	1820	Ensemble des répondants

1.1-Contrôle		1.2-Structure		1.3-Difficulté		1.4-Étendue	
CGFO	47.55	SGMO	43.84	SPO	29.93	SPFO	34.61
CGO	47.42	SGO	43.83	SGFO	24.67	SPF	34.41
CGMO	47.23	SGFO	43.82	SGO	24.41	SPO	34.12
CGF	46.80	CGFO	43.18	CGFO	24.29	SP	34.01
SGFO	46.71	CGO	42.90	SGMO	24.10	CPMO	33.80
SGO	46.51	O	42.54	SPFO	24.07	S IV F	33.78
SGMO	46.29	SPMO	42.54	CGO	23.96	SPFN	33.48
C II F	46.11	SPFO	42.53	O	23.88	SPN	33.46
O	46.08	SPO	42.53	CPFO	23.79	SGFO	33.42
CGFN	46.00	CGMO	42.50	SPMO	23.73	SGFN	33.41
CG	45.94	SPM	41.53	SPF	23.64	SPGN	33.41
CPFO	45.92	CPMO	41.48	SP	23.57	SGF	33.41
F	45.64	SP	41.47	CGMO	23.51	SPMO	33.39
G	45.61	SPF	41.43	S IV F	23.50	SPM	33.39
SGF	45.47	CPO	40.95	SPM	23.45	S IV	33.35
S IV F	45.45	CPFO	40.41	C II F	23.42	SGO	33.30
CPO	45.44	S IV M	40.05	S IV	23.41	S	33.21
S IV	45.41	P	39.97	S IV M	23.31	P	33.19
S IV M	45.37	S IV	39.91	CPO	23.26	SGMO	33.16
C	45.33	S IV F	39.76	F	23.20	CPO	33.16
SG	45.33	S	39.74	CGF	23.16	CPM	33.08
E	45.23	CPM	39.33	S	23.12	O	32.96
SGM	45.20	F	39.17	CPF	23.10	S IV M	32.93
C II	45.14	E	39.13	SGF	23.06	SG	32.84
S	45.11	M	39.07	P	22.96	C II M	32.79
SPFO	45.08	C II F	39.05	SG	22.94	CP	32.66
CPF	45.01	SGM	39.03	E	22.88	CPFO	32.51
CPMO	44.96	CP	38.99	SGM	22.83	M	32.42
SPO	44.83	SG	38.96	G	22.82	E	32.41
CGM	44.76	C II	38.89	CPMO	22.73	F	32.39
SPF	44.76	SGF	38.89	C II	22.72	SGM	32.35
M	44.75	C II M	38.74	CG	22.67	C II	32.31
SP	44.63	CPF	38.63	C	22.63	SGM	32.30
CP	44.63	G	38.58	CP	22.56	CPF	32.31
P	44.62	C	38.54	M	22.50	CGMO	31.96
SPMO	44.47	CGF	38.52	C II M	22.06	G	31.90
SPM	44.42	CG	38.12	CPM	22.04	C II F	31.80
CGN	44.29	CGM	37.58	CGM	22.00	C	31.64
CPM	44.27	SPFN	36.45	SPMN	21.94	SGMN	31.55
SGMN	44.25	SPN	36.25	CGFN	21.89	N	31.49
C II M	44.24	SPMN	35.88	SPN	21.79	CGM	31.40
SPMN	44.19	SGMN	34.80	SGMN	21.71	CPFN	31.35
SGN	44.06	CPMN	33.97	SPFN	21.71	CGO	31.33
N	43.83	CPN	33.75	SGN	21.36	CPN	31.31
SGFN	43.81	SGN	33.71	CGN	21.22	CPMN	31.27
SPN	43.60	N	33.53	N	21.22	CGFO	30.87
SPFN	43.32	CPFN	33.50	CPFN	21.11	CG	30.77
CPMN	42.54	CGFN	33.08	SGFN	20.89	CGMN	30.76
CPN	42.48	CGN	32.65	CPN	20.69	CGF	30.32
CPFN	42.41	SGFN	32.27	CPMN	20.33	CGN	30.13
CGMN	42.00	CGMN	32.07	CGMN	20.32	CGFN	29.66

2.1-Famille		2.2-Pairs		3.1-Intérêts		3.2-Aptitudes	
CPMO	33.48	CPMO	48.52	CGMO	32.91	CGMO	35.40
CPO	33.41	CPO	48.45	CGO	32.83	CPFO	35.11
CPFO	33.33	CGFO	48.44	CGFO	32.78	SGMO	35.06
SPM	33.33	CGO	48.40	CPFO	32.67	CGO	35.05
CGMO	33.29	CPFO	48.38	CPO	32.46	CPO	34.93
C II F	33.24	CGMO	48.34	SGMO	32.40	CGFO	34.80
CPF	33.24	CPF	48.32	O	32.39	CPMO	34.74
CGO	33.17	CP	48.17	SGO	32.34	O	34.73
CP	33.11	C II F	48.15	SGFO	32.26	SGO	34.73
CGFO	33.09	CGF	48.15	CPMO	32.25	SGFO	34.44
C II	33.09	CPFN	48.13	SPFO	31.96	SPMO	34.42
CGF	33.06	CPM	48.02	SPO	31.85	SPO	34.15
CGFN	33.02	C	47.91	SPMO	31.69	SPM	34.14
CPM	32.99	CGFN	47.87	C II F	31.32	SPFO	33.96
C	32.98	O	47.84	SPF	31.28	SP	33.77
C II M	32.96	C II	47.79	SP	31.22	C II M	33.72
CPFN	32.96	CG	47.75	SPM	31.11	C II	33.61
CG	32.93	SPFO	47.71	P	31.02	P	33.61
CGM	32.75	P	47.67	CPF	31.02	CPF	33.54
CGN	32.65	F	47.51	CP	30.89	SPF	33.53
O	32.37	C II M	47.45	C II	30.86	CP	33.51
P	32.35	CPN	47.40	CPM	30.75	C II F	33.50
CPM	32.31	SPF	47.38	F	30.52	S IV M	33.47
F	32.30	E	47.38	S IV M	30.45	CPG	33.47
E	32.19	SGFO	47.34	CGF	30.42	M	33.20
CGMN	32.15	SGO	47.25	C II M	30.42	C	33.04
G	32.07	M	47.22	C	30.39	E	32.98
M	32.05	CGM	47.19	E	30.32	CGM	32.95
N	31.97	G	47.18	S IV	30.30	S	32.91
SGFO	31.87	SPO	47.18	S	30.24	S IV	32.87
CPMN	31.75	SGMO	47.14	S IV F	30.15	SGM	32.86
SGF	31.56	S IV M	47.05	M	30.11	F	32.78
SGO	31.48	SGM	47.04	CG	29.97	CG	32.65
SPMO	31.44	CGN	47.03	G	29.87	SPMN	32.59
S IV F	31.40	SGMN	46.95	SGM	29.82	G	32.57
SG	31.37	S IV	46.94	SG	29.79	SG	32.52
S	31.33	SP	46.93	SGF	29.75	CGF	32.43
SGMN	31.33	S IV F	46.83	CGM	29.35	S IV F	32.25
SPO	31.27	S	46.81	SPFN	28.19	SGF	32.15
SGN	31.25	CPMN	46.78	SPN	28.08	SPN	31.92
S IV	31.24	SG	46.72	SPMN	27.88	SPFN	31.55
SP	31.21	N	46.62	CGFN	27.73	SGMN	30.93
SGM	31.19	SGF	46.39	SGMN	27.52	CPMN	30.30
SPFO	31.16	SPMO	46.39	SGN	27.03	CGMN	30.20
SGFN	31.14	SPM	46.23	CPMN	27.03	SGN	30.13
SPF	31.13	SGN	46.15	N	26.93	CGN	29.90
S IV M	31.08	CGMN	45.90	CGN	26.72	CPN	29.70
SGMO	31.02	SPFN	45.87	CPN	26.68	CGFN	29.67
SPFN	31.00	SPN	45.69	SGFN	26.38	SGFN	29.08
SPN	30.90	SPMN	45.35	CPFN	26.28	CPFN	29.00
SPMN	30.71	SGFN	45.10	CGMN	25.36		

3.3-I-A Choix		3.4-Estime		4.1-Signification		4.2-Perception du marché	
CGFO	44.90	CGMO	54.21	CGFO	39.30	SGMO	42.80
CGO	44.35	CPMO	54.08	CPFO	39.17	CGMO	41.80
CGF	44.18	CGO	53.92	CGO	39.14	SGO	41.56
CPFO	43.63	CPO	53.80	CPF	38.98	S IV G	41.47
C II F	43.61	CGFO	53.71	CGMO	38.92	SGM	41.16
CGMO	43.57	O	53.55	C II F	38.88	CGO	41.02
CGFN	43.49	CPFO	53.52	SGFO	38.87	O	40.65
CG	43.35	SGMO	53.44	CGF	38.84	SGFO	40.49
CPF	43.04	SGO	53.32	CPO	38.59	CGFO	40.46
F	43.00	SGFO	53.21	SPFO	38.51	S IV	40.42
SGFO	42.91	SPFO	53.09	F	38.49	SPMO	40.41
C	42.86	SPO	52.98	CPFN	38.44	SPO	40.28
CPO	42.82	SPM	52.83	O	38.43	CPMO	40.24
C II	42.74	SPF	52.34	SGO	38.34	SPM	40.21
O	42.68	SP	52.22	CGFN	38.34	SPFO	40.17
G	42.52	SPM	52.03	SPF	38.32	SP	40.11
SGF	42.46	CPM	52.03	CP	38.29	SPF	40.04
S IV F	42.43	P	51.94	C	38.23	M	39.98
SGO	42.39	CP	51.76	CG	38.14	S	39.98
CP	42.35	CPF	51.47	C II	38.14	SG	39.97
CGN	42.28	C II F	51.41	CPMO	38.02	C II F	39.85
E	42.25	C II	51.26	S IV F	37.98	SGMN	39.71
CGM	42.20	C II M	51.11	P	37.97	CPO	39.70
CPMO	42.01	C	50.73	SGF	37.90	SPFN	39.54
C II G	42.01	S IV M	50.72	E	37.82	G	39.51
SPFO	41.97	M	50.58	G	37.72	E	39.42
SGFN	41.86	E	50.55	SGMO	37.72	S IV F	39.37
SPF	41.86	F	50.51	CPM	37.64	C II	39.34
SG	41.83	S IV	50.43	CPN	37.50	P	39.28
P	41.82	S	50.34	SPO	37.50	SPN	39.27
S IV	41.80	CGF	50.18	SP	37.49	CPM	39.19
SGMO	41.74	S IV F	50.13	S IV	37.47	CPFO	39.17
CPG	41.70	CG	49.85	SPMN	37.47	CGM	38.96
S	41.59	SGM	49.83	C II M	37.45	CG	38.96
N	41.54	G	49.65	SPN	37.44	CGF	38.95
SPFN	41.39	SG	49.48	SPFN	37.42	C II M	38.95
M	41.39	CGM	49.40	S	37.38	CPMN	38.94
CPFN	41.31	SGF	49.11	SG	37.35	F	38.93
SGM	41.24	SPFN	48.97	CGM	37.24	C	38.90
SGN	41.23	SPN	48.46	CGN	37.07	CP	38.75
S IV G	41.18	SPMN	47.53	M	37.06	SGF	38.72
CPN	41.10	CPMN	46.92	S IV G	36.96	CPF	38.28
SPO	41.02	SGMN	46.65	N	36.84	SGN	38.27
SP	41.01	CPN	46.28	SGM	36.84	N	37.42
SPN	40.98	CGFN	46.11	CPMN	36.68	CGFN	37.22
CPMN	40.92	N	45.67	SGFM	36.59	CPMN	36.60
SGMN	40.76	CPFN	45.54	SGN	36.29	CGN	36.60
CGMN	40.66	SGN	45.35	SPM	36.23	SGFN	36.35
SPMN	40.23	CGN	45.21	SGMN	36.07	CPN	36.19
SPM	39.70	CGMN	44.01	SPMO	36.01	CGMN	35.78
SPMO	39.61	SGFN	43.60	CGMN	35.36	CPFN	35.70

4.3-Connaissance		5.1-Activité		5.2-Utilité		5.3-Appréciation	
SGFO	40.68	CPFO	32.88	SPFO	43.12	CPFO	33.78
SGO	40.58	CPF	32.56	CPFO	42.83	CPF	33.37
CGFO	40.53	SPFO	32.25	SPF	42.81	CPO	33.35
SGMO	40.46	CGFO	32.15	SGFO	42.39	CGFO	33.02
CGO	40.37	C II F	32.02	CPF	42.37	CPMO	32.94
CGMO	40.13	SGFO	31.93	SPO	42.34	C II F	32.88
O	40.00	SPF	31.81	CPO	42.25	CGO	32.82
SPFO	39.84	SPO	31.76	SP	42.13	CGF	32.66
SPO	39.61	CGF	31.74	S IV F	42.08	CP	32.66
CPFO	39.51	F	31.71	P	41.87	CGMO	32.54
CPO	39.42	CPFN	31.63	O	41.85	SPFO	32.32
CPMO	39.33	CPO	31.53	F	41.81	O	32.30
SPMO	39.27	CGO	31.49	SGO	41.78	F	32.29
SPF	39.10	CGFN	31.31	CP	41.69	CGFN	32.28
SP	38.91	S IV F	31.27	CPMO	41.68	SGFO	32.24
SPM	38.62	O	31.15	SGF	41.67	CPFN	32.18
P	38.33	SGF	31.01	CGFO	41.62	C	32.16
CPF	38.11	CP	30.90	S IV	41.54	P	32.12
C II F	38.06	SGO	30.76	SPFN	41.39	C II	32.08
S IV M	38.01	P	30.72	S	41.34	SPF	32.07
S	37.99	C	30.69	CGFN	41.28	CPM	31.99
F	37.98	CGMO	30.56	C II F	41.27	CG	31.75
CP	37.94	CPM	30.52	SPMO	41.18	E	31.49
S IV	37.87	CP	30.46	CPM	41.11	SPO	31.47
SGF	37.79	CII	30.39	CGMO	41.08	SGO	31.46
CPM	37.78	E	30.39	CGO	41.07	C II M	31.33
E	37.74	S IV	30.20	CPM	41.04	SP	31.29
S IV F	37.73	CPMO	30.20	CPFN	41.04	SGF	31.28
C II	37.60	G	30.16	E	41.03	S IV F	31.13
SG	37.60	S	30.06	S IV M	41.00	G	31.08
C	37.50	SG	29.88	CGF	40.97	SPFN	30.93
M	37.46	SPFN	29.84	SG	40.94	CPN	30.82
SGM	37.42	SGFN	29.77	C	40.73	S	30.77
CGF	37.41	CGN	29.43	SPMN	40.71	G	30.58
G	37.36	SGMO	29.40	SGFN	40.70	S IV	30.56
C II M	37.17	CPM	29.31	G	40.49	CGN	30.54
CG	37.07	CPN	29.20	C II	40.38	SGMO	30.54
CGM	36.60	N	29.15	CGMO	40.29	SG	30.53
SPFN	35.81	S IV M	29.14	SGM	40.26	CGM	30.50
SPN	35.50	SPN	29.00	CPN	40.19	SPN	30.42
SPMN	34.94	SGN	28.92	SPN	40.15	SPMO	30.22
SGMN	34.75	M	28.89	M	40.14	N	30.15
SGN	34.39	C II M	28.86	SGN	40.04	SPM	30.11
CPFN	34.09	CGM	28.84	CG	39.94	S IV M	30.00
N	34.03	SGM	28.80	N	39.68	SGFN	29.98
CPN	33.99	SPMO	28.57	CPMN	39.46	SGM	29.82
SGFN	33.92	SPM	28.40	C II M	39.54	CPMN	29.65
CPMN	33.90	SGMN	28.28	SGMN	39.53	SGN	29.52
CGFN	33.81	SPMN	27.47	CGM	38.52	SPMN	29.47
CGN	33.31	CPMN	27.11	CGN	38.67	SGMN	29.18
CGMN	32.64	CGMN	26.91	CGMN	36.53	CGMN	28.21

RÉFÉRENCES

A.S.O.P.E. (1976). Analyse descriptive des données de la première cueillette, 1, 2, 3. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal.

BRETON, R. (1972). Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne. Ottawa: Main-d'oeuvre et Immigration.

CHICKERING, A.W. (1972). Education and identity. San Francisco: Jossey Boss.

FRIEL, T., CARKHUFF, R. (1974). The art of developing a career, a helper's guide. Amherst, Mass.: Human Ressource development Press.

GRIMARD, Claudette (1978). L'étudiant actuel et sa mentalité face au marché du travail. Revue l'Orientation Professionnelle, 14, 297-305.

KNEFELKAMP LEE L., SLEPITZA, R. (1978). A cognitive developmental model of career development - an adaptation of the Perry scheme, in J.M. Whiteley, A. Resnikoff (Ed.): Career counseling (pp. 232-245). Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Co.

LAFORCE, Louise (1979). Les aspirations scolaires au Québec et en Ontario: des observations des enquêtes A.S.O.P.E. et S.O.S.A. Vol. 4 et 6. Québec: Université Laval, faculté des sciences de l'éducation; Montréal: Université de Montréal, département de sociologie.

LAMONDE, Jeannine (1983). Analyse des caractéristiques de l'effectif collégial et des phénomènes liés à l'admission et à la poursuite des études collégiales. Bulletin statistique, vol. 8, no 3, Recherche et développement. Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation, doc. no 15-8021.

LEVESQUE, Mireille, SYLVAIN, Louise (1982). Après 1'école secondaire: étudier ou travailler, choisit-on vraiment? Conseil supérieur de l'éducation, Québec.

PATSULA, P.J. (1982). The assessment component of employment counselling, a goal-setting process. Analyse et développement, professions et carrières: Emploi et Immigration Canada.

PERRON, J. (1981). Valeurs et choix en éducation. St-Hyacinthe: Edisem Inc.

ST-LOUIS, Sylvie (1981). Identification d'un modèle de mesure de la maturité vocationnelle chez les étudiants du collégial. Direction générale de l'enseignement collégial. Ministère de l'éducation, gouvernement du Québec.

ST-LOUIS, Sylvie, VIGNEAULT, M. (1983). Questionnaire d'Identification de Perceptions Individu-Environnement (Q.I.P.I.E.) pour les élèves de quatrième, cinquième secondaire et de l'enseignement collégial Manuel d'utilisation. Direction générale de l'enseignement collégial. Ministère de l'éducation, gouvernement du Québec.

WISE, R., CHARNER, I., RANDOUR, Mary Lou (1978). A conceptual framework for career awareness in career decision making, in J.M. Whiteley, A. Resnikoff (Ed.): Career Counseling (pp. 216-231). Monterey, California; Brooks/Cole Publishing Co.